

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jak hodnotí žáci a jejich rodiče zpětně přechod na víceleté gymnázium?

**How Pupils and Their Parents Evaluate its Transfer to Multi-year
Gymnasium?**

Bc. Jana Slanařová

Vedoucí práce:	PhDr. David Greger, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy matematika – pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Jak hodnotí žáci a jejich rodiče zpětně přechod na víceleté gymnázium?“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. dubna 2016

.....

Jana Slanařová

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Davidu Gregerovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, za ochotu a podporu při zpracovávání diplomové práce. Dále děkuji všem zúčastněným žákům a jejich rodičům za spolupráci na empirické části a za jejich upřímné výpovědi, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji rodině a přátelům za trpělivost a podporu při celé délce studia.

Abstrakt

Víceletá gymnázia jsou dlouholetou součástí českého vzdělávacího systému a zároveň jsou v odborné společnosti jednou z nejdiskutovanějších institucí z pohledu přínosnosti. Proto je realizována celá řada studií, které zjišťují důvody volby víceletého gymnázia (jako např. také má bakalářská práce „Proč žáci volí víceletá gymnázia?“, která předcházela této práci). Cílem této práce už je další krok: zjišťuje, zda a v jaké míře se naplnila očekávání žáků, kteří na gymnázium z páté třídy přestoupili, a zároveň získává zpětné hodnocení i od jejich rodičů. Zaměřuje se na školní sebepojetí žáků, na problémy spojené s přestupem na víceletá gymnázia a samozřejmě i na pozitiva, se kterými by se žák na základní škole pravděpodobně nesetkal.

Klíčová slova

selektivní vzdělávací systém, vnější diferenciaci, víceletá gymnázia, školní sebepojetí, volba školy, kvalitativní výzkum

Abstract

The multi-year gymnasium is a part of the Czech educational system for the long time. Those gymnasiums are one of the most discussed institutions in terms of usefulness. Various studies are made in dependence on that trying to find reasons for choosing multi-year gymnasiums (as thesis "Why Do Primary School Children Choose Multi-year Gymnasiums?", which preceded this work). The aim of this diploma thesis is already the next step: figuring out, if gymnasium met pupils' expectations, and also to receive feedback and evaluation of their parents. It focuses on pupils' academic self-concept, on problems associated with transfer to multi-year gymnasium and on positives, which the pupils would not probably meet at elementary school with.

Key words

selective education systems, tracking/streaming, multi-year gymnasium (academic track), academic self-concept, school choice, qualitative research

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1. Diferenciace ve vzdělávání a její důsledky	10
1.1 Dopad diferenciace na nerovnosti ve výsledcích žáků	11
1.2 Diferenciace a společnost.....	11
2. Volba víceletého gymnázia	14
2.1 Důvody volby víceletého gymnázia	14
2.2 Očekávání od studia na víceletém gymnáziu	16
3. Časté obtíže s přestupem na víceleté gymnázium	18
3.1 Školní sebepojetí a „efekt velké ryby v malém rybníce“	19
3.2 Vnímaná akademická účinnost.....	23
Empirická část.....	25
4. Metodologická kapitola	25
4.1 Metody výzkumu	25
4.2 Výběr respondentů a jejich popis	26
4.3 Struktura rozhovoru s rodičem a žákem	29
4.4 Transkripční konvence.....	32
4.5 Analýza kvalitativních dat	33
5. Výsledky výzkumného šetření	35
5.1 Nikola.....	36
5.2 Tamara	41
5.3 Kamila.....	47
5.4 Daniel.....	53
5.5 Nela.....	58
5.6 Eva	64
5.7 Tomáš.....	70

5.8	Samuel a Václav	73
5.9	Petra	78
5.10	Karel	81
5.11	Shrnutí	84
Závěr.....		87
Seznam použitých informačních zdrojů		90
Seznam příloh		93
Přílohy		94

Úvod

Vzdělávací systém v České republice umožňuje žákům již od páté třídy využít možnost přestupu na výběrové všeobecně zaměřené školy, tj. na osmiletá gymnázia. Skutečnost, že se dostanou na víceletá gymnázia, často evokuje očekávání, že by měli ve studiu dále pokračovat a hlásit se na vysoké školy. Budoucí vzdělávací cesta žáka je tak prakticky naplánována už od 11 let jeho věku. Téma přestupu na gymnázia z páté třídy je diskutováno například právě z důvodu časně selekce a nedostatečného systému přijímacích zkoušek, kdy se mohou vyskytovat případy přijetí žáků, pro které nemusí být volba gymnázia vhodná. Pro žáky, kteří patří mezi premianty, je přestup na výběrovou školu přínosný a motivační, protože se nemusejí držet slabších žáků jako na druhém stupni základní školy, a tempo přisunu vědomostí je vyšší.

Diplomová práce navazuje na bakalářskou práci „Proč žáci volí víceletá gymnázia?“, která se ve své teoretické části zabývala terminologií diferenciací ve vzdělávání, zmínila historii a vývoj víceletých gymnázií a otevřela témata známých a probíhajících výzkumů narážejících na otázky rané selekce a přechodu žáků na víceletá gymnázia. Tato témata v navazující práci již znovu neuvádím, jde tedy o novou teoretickou část, která však v mnohém navazuje na předcházející práci a její teoretické ukotvení z ní vychází. Cílem empirické části bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou důvody volby víceletého gymnázia žáků pátých tříd. Nyní jsem téma zpětného hodnocení volby gymnázia zvolila z důvodu vlastního zájmu získat dlouhodobý vhled do příběhů žáků a jejich rodičů. Díky návaznosti na předcházející výzkum jsem předpokládala, že získám unikátní pohled na věc, kterým mohu přispět k aktuální diskuzi o volbě víceletého gymnázia.

Teoretická část práce vychází z aktuálnějších výzkumných šetření o víceletých gymnáziích, než která byla k dispozici při vzniku práce bakalářské. Připomíná, jaké jsou důvody volby víceletých gymnázií, a jaká mají rodiče a žáci očekávání od nového studia. Na základě odborné literatury a zahraničních pramenů seznamuje čtenáře s psychologickými a sociologickými efekty diferenciací, naráží na téma školního sebepojetí a zmiňuje časté obtíže spojené s přestupem právě na víceletá gymnázia.

Empirická část obsahuje výsledky vlastního výzkumu, tzn. zpětné hodnocení volby osmiletého gymnázia očima rodičů a jejich dětí. Zaznamenává současné i minulé prožitky žáka z gymnázia, vyzdvihne pozitiva a negativa této volby, které se dotknou školního sebepojetí žáka. Metodou empirické části je kvalitativní výzkum, pro který jsem zvolila

techniku polostrukturovaného rozhovoru s 11 žáky a jejich rodiči. Ve většině případů jsem dodržela longitudinální charakter a zjišťovala zkušenosti žáků, se kterými byl proveden výzkum v bakalářské práci. Zahrnoval jak žáky, kteří se na osmileté gymnázium z páté třídy dostali, tak i ty žáky, kteří o studium na víceletém gymnáziu měli zájem, ale byli v přijímacím řízení neúspěšní. Výsledky práce přibližují vnímání víceletých gymnázií přímo žáky a rodiči, kteří s ním mají vlastní zkušenost, a přispějí do současné názorové konfrontace o významu diferenciací základního školství.

Teoretická část

1. Diferenciace ve vzdělávání a její důsledky

Selekce a diferenciace ve vzdělávání jsou problematickou záležitostí, které vzbuzují ve společnosti silné emoce. Už celé století jsou předmětem debat, které jsou charakteristické rozdílnými postoji o opodstatněnosti diferenciace. Často slyšíme názory, že díky diferenciaci nemá mnoho mladých lidí rovné příležitosti na vzdělávání, omezuje jejich životní šance a zvyšuje vyloučení ze společnosti. Zastánci naopak tvrdí, že selekce umožňuje efektivnější vzdělávání žáků s rozdílnými schopnostmi a umožňuje každému dosáhnout co nejvyšší úrovně vzdělání. Zdá se, že rozdělení žáků podle schopností je jednou z rozumných odpovědí na problém nízké úrovně dosaženého vzdělání. Když jsou žáci stejných schopností vyučováni společně, neměl by být problém přizpůsobit výuku jejich úrovni, a tak zlepšit jejich školní výsledky. V praxi se ukázalo, že to není tak jednoduché. Objevilo se několik zásadních potíží, které je třeba řešit: jak spravedlivě a bez vnějšího vlivu rozdělit žáky do skupin a neustálý vliv učitelů, žáků, rodičů a škol (IRESON, HALLAM, 2001).

Argumenty na podporu diferenciace se ve své podstatě zaměřují na efektivitu, zatímco odpůrci se zaměřují na spravedlnost. Veselý (2010) píše o přívržencích diferenciace, kteří se drží názoru, že skupina podobně nadaných studentů se lépe a efektivněji vzdělává než skupina velmi heterogenní (stejně jako velké organizace vytvářejí různá oddělení a další struktury, které se věnují specifickým typům úkolů). Každá skupina navíc potřebuje jiné výukové metody, a proto z diferenciace musejí profitovat jak ti, kteří jsou v náročnějších programech, tak i studenti v programech méně náročných. Odpůrci diferenciace se odvolávají na spravedlnost ve vzdělávání a poukazují na to, že takováto segregace je nespravedlivá, pokud se různým skupinám žáků dostává odlišného a jinak kvalitního vzdělání. I když se sociologové takřka jednohlasně shodnou, že diferenciace není z hlediska rovného přístupu udržitelná, stále existuje mnoho zastánců diferenciace z řad učitelů, úředníků i politiků. Ti by ale měli empiricky prokázat, že dělení žáků je efektivní a výhodné pro všechny skupiny žáků. I kdyby se ovšem tuto skutečnost prokázat podařilo, lze stále argumentovat, že ani kritérium efektivnosti nemá prioritu nad kritériem spravedlnosti.

Ukazuje se, že „vnější diferenciace nepřináší významné zlepšení výsledků žádné skupině žáků v porovnání s nediferencovaným vzděláváním žáků v heterogenních skupinách.“ Především u žáků, kteří nebyli přijati do výběrových škol, bylo zjištěno,

že dosahují horších výsledků, než kdyby byli dále vzděláváni v heterogenních skupinách spolu s „nadanějšími žáky“ (GREGER, 2004, s. 421).

1.1 Dopad diferenciacie na nerovnosti ve výsledcích žáků

Jisté nerovnosti vzdělávacích výsledků jsou a stále budou součástí školního vzdělávání: asi nikdo z nás si nedokáže představit, že by všichni žáci, bez ohledu na to, zda úkol splnili, měli být ohodnoceni stejnou známkou. Jedná-li se o nezáměrně vzniklé nerovnosti mezi jedinci, které pramení například z rozdílů v samotném úsilí nebo v inteligenci, lze říci, že tyto jsou v zásadě společností akceptovány. Jako nespravedlivé však bývají vnímány nerovnosti mezi skupinami lidí, které mohou být definované podle libovolného kritéria (GREGER, 2004).

Straková (2010) se pokusila odpovědět na otázku, jaký má diferenciacie českého vzdělávacího systému vliv na diferenciaci vzdělávacích výsledků, tedy zda se zvyšují rozdíly mezi vědomostmi a dovednostmi žáků u žáků jednotlivých škol, případně které skupiny žáků na rostoucí diferenciaci systému nejvíce doplácí. Využila data z mezinárodních výzkumů PISA a TIMSS, protože v ČR nebyla k dispozici žádná jiná relevantní národní šetření. Jak se předpokládalo, výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů ukazují, že dochází ke zvyšování rozdílů ve výsledcích jednotlivých škol a jednotlivých typů škol, resp. typů studia. Zatímco výsledky víceletých gymnázií se mírně zlepšují, na běžných základních školách i na středních nematuritních oborech dochází ke statisticky významnému zhoršení. Ukázalo se, že od roku 2000 do současnosti došlo v českém vzdělávacím systému k významnému zvýšení diferenciacie výsledků.

Velmi málo zahraničních studií došlo k názoru, že diferenciacie má celkově v průměru lepší efekty než vzdělávání nediferenciované. Velké množství empirických výzkumů prakticky vylučuje možnost, že diferenciované vzdělávání obecně vede k lepším celkovým výsledkům a že z něj mají prospěch jak ti z náročnějších, tak ti z méně náročných vzdělávacích programů. V lepším případě je efekt diferenciacie nulový, ale i tak poměrně často výrazně akademicky profitují ti z náročnějších vzdělávacích větví a programů. „Diferenciacie se tedy zdá posilovat rozdíly ve vzdělávacích výsledcích a tím zvyšuje nerovnosti ve vzdělávání.“ (VESELÝ, 2010, s. 62)

1.2 Diferenciacie a společnost

Jelikož smyslem diferenciacie ve vzdělávání je rozdělování žáků do skupin podle nadání, určitě to na žáky musí mít i nějaký sociální vliv. Existuje myšlenka, že „různé vzdělávací programy poskytují různý sociální kontext a sociální klima pro vzdělávání žáků a vedou

k tomu, že v různých větvích se žáci socializují podle odlišných norem a hodnot, a tak si vytvářejí odlišné identity, postoje a očekávání.“ (VESELÝ, 2010, s. 65) Tedy tím, že jsou žáci v jednotlivých větvích systematicky odlišně vzděláváni, dochází k jejich systematicky odlišné socializaci. Vytváření homogenních skupin vede ke „zcela nenormální společnosti, která může být docela dobře postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající. Naučit se žít pospolu je smyslem integrace žáků nadaných i různým způsobem handicapovaných, stejně jako integrace jiných etnik a jazykově odlišných žáků s ostatní populací.“ (KALHOUS a OBST 2002, cit. dle Greger 2004, s. 421)

Jak zmiňuje Vanderberghe, vzdělávací výsledky žáků jsou silně ovlivněné vrstevníky. Mnoho učitelů základních škol myšlenku potvrzuje a pociťuje, že „dobří žáci působí jako „modely“ pro slabší žáky. Jejich chuť k učení pomáhá učiteli nastolit pozitivní učební klima ve třídě.“ (2001, cit. dle Greger 2004, s. 421) Když například slabší a průměrní žáci ve třídě mají možnost pozorovat spolužáky, kteří dosahují lepších a nejlepších výsledků, vidí, že naučit se pro ně nepochopené vědomosti je reálné. V případě, že skupinu opustí ti, kteří dosahovali nejlepších známek, slabší žáci mohou ztratit celkovou motivaci k řešení problémů, protože v kolektivu už není nikdo, kdo by jim ukázal, že pochopit a řešit problém možné je.

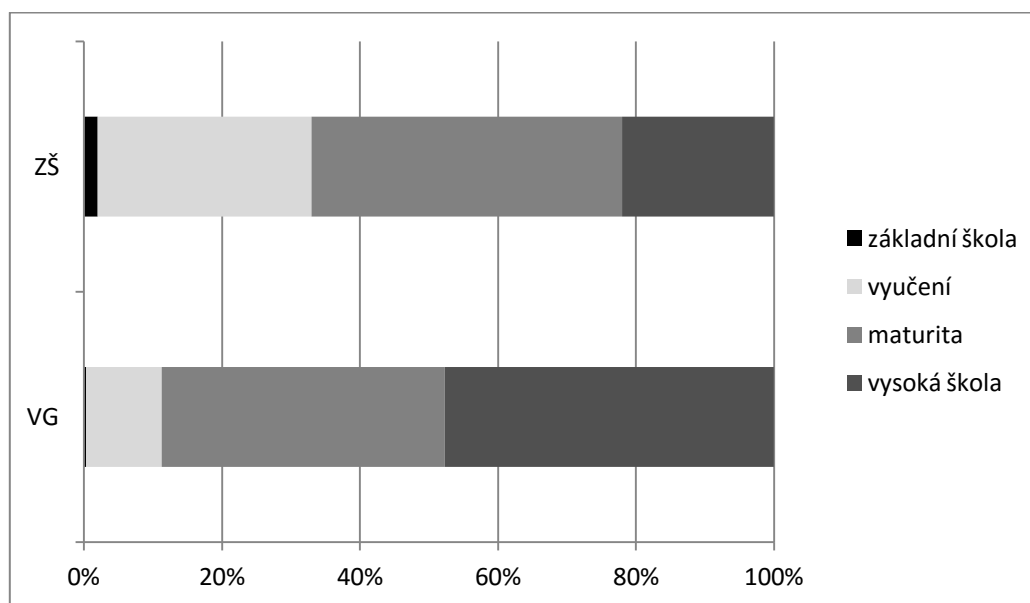
Další pozorovatelný následek diferenciací je institucionální efekt. Protože „struktura výběrových a nevýběrových větví je stabilní a veřejně známá, s různými větvemi jsou spojovány určité představy o jejich absolventech.“ (STRAKOVÁ, 2010, s. 22) Proto se zařazení žáka do určité vzdělávací dráhy stává součástí jeho „vzdělávací historie“, která může a nemusí mít vliv na jeho schopnosti, dovednosti nebo postoje. Toto zařazení žáka symbolicky a veřejně označí vnímání kvalit a schopností a ovlivňuje to očekávání ostatních členů společnosti (VESELÝ, 2010).

Nejen, že diferenciací ve vzdělávání může ovlivňovat začlenění do společnosti a sebehodnocení žáků (které je více rozebrané v samostatné kapitole), ale i samotné sociální prostředí, ze kterého žák pochází, ovlivňuje zařazení do konkrétní skupiny v rámci diferenciací.

Výzkum PISA 2000 ukázal, že selektivita systému nepodmiňuje jeho efektivitu. Nejlepších výsledků dosáhly země, které se vyznačovaly malou selektivitou systému a malou sociální podmíněností výsledků žáků. Podle odborníků je klíčovým činitelem, který určuje míru sociální podmíněnosti výsledků žáků, věk selekce. Čím jsou žáci mladší, tím více o jejich studiu rozhodují rodiče. Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem mají větší

zájem o to, aby jejich dítě navštěvovalo výběrovou školu, a jsou ochotni vynaložit více energie, aby bylo dítě do takové školy přijato (MATĚJŮ, STRAKOVÁ, 2003, s. 66). Proto je pozorovatelné, že vzdělanější rodiče mohou své děti na rozřazovací testy či přijímací zkoušky lépe připravit a i v případě neúspěchu zařídit, aby i tak bylo jejich dítě umístěno do výběrového studia. Dětem s horším rodinným zázemím se dostává od rodičů daleko menší podpory a výzkumy ukazují, že právě tyto děti jsou ve výběrových větvích zastoupeny menší měrou, než by odpovídalo jejich vzdělávacím výsledkům (STRAKOVÁ, 2010).

Matějů a Straková (2003) mimo jiné zjišťovali, jaké je rodinné zázemí žáků, kteří studují na víceletých gymnáziích. Potvrdili, že žáci navštěvující víceletá gymnázia pochází především z rodin s vyšším socioekonomickým statusem a pro ilustraci rozdílů ve složení žáků víceletých gymnázií a základních škol uvádí zastoupení žáků obou typů škol podle nejvyššího dosaženého vzdělání do grafu.



Graf 1: Nejvyšší ukončené vzdělání rodičů žáků základních a víceletých gymnázií (MATĚJŮ, STRAKOVÁ, 2003)

Přes veškeré vyjmenované i nevyjmenované dopady diferenciacce na žáky vzdělávací systémy charakteristické svou selektivitou stále existují. J. Oakes uvedla možné společenské bariéry, které diferencované systémy drží zavedené. Jednou z bariér jsou zaběhnuté pedagogické metody, podle kterých učitelé učí a které jsou přesně plánované na diferencované vzdělávání. V případě rušení těchto systémů by muselo dojít ke změně kurikula a oborových didaktik. Dále mluví o normativním přesvědčení rodičů, učitelů a škol, kteří se drží jisté pravdy, že se (1) studenti liší ve svých vrozených schopnostech a (2) samotný trh práce je diferencován. Logicky by tedy měla i škola být diferencovaná. Posledním problémem, který by mohl nastat při rušení diferencovaného vzdělávacího systému, jsou politické bariéry. Rodiče žáků

z akademicky vyšších větví, kteří o rozdělování žáků stojí, mají zpravidla vyšší socioekonomický status, tedy politický vliv. Školy, které by uvažovaly o de-diferenciaci, by museli zároveň nyní počítat s odchodem těch lepších žáků, a tedy i s poklesem vlastní prestiže a o to rozhodně nestojí (1992, cit. dle Veselý, 2010).

2. Volba víceletého gymnázia

Český vzdělávací systém umožňuje žákům pátých a sedmých tříd základních škol přestoupit na osmileté, resp. šestileté gymnázium. Zájemci si musejí projít přijímacím řízením a tím prokázat své znalosti dostatečné ke studiu na škole pro „elitu národa“. Přístup k tomuto studiu je podle většiny dostupný stejnou měrou všem dětem, které mají potřebnou píli a nadání. Straková a Greger (2013) ověřovali z dat v rámci výzkumu CLoSE¹, zda je studium na víceletých gymnáziích skutečně dostupné všem nadprůměrným žákům bez jakékoliv diskriminace, a zkoumali faktory ovlivňující přechod na víceletá gymnázia. Bylo potvrzeno, že žáci, kteří mají samé jedničky, mají téměř pětikrát vyšší pravděpodobnost, že si podají přihlášku ke studiu na víceleté gymnázium než žáci s horšími známkami. Školní prospěch má největší vliv na aspiraci ke studiu na gymnáziu. Naměřené schopnosti žáků jsou statisticky také významné, ale mají poloviční vliv, než známky na vysvědčení. Vliv rodinného zázemí zůstává významný i po zohlednění školních výsledků. „Žáci, kteří mají alespoň jednoho rodiče vysokoškoláka, se hlásí na víceleté gymnázium s třikrát vyšší pravděpodobností než žáci rodičů s nižším vzděláním.“ (STRAKOVÁ, GREGER, 2013, s. 79-80) To souvisí samozřejmě i s přípravou na přijímací zkoušky. Rodič, který má hlubší zájem o přijetí dítěte na gymnázium, investuje energii, čas a peníze k tomu, aby se zvýšila pravděpodobnost přijetí. Studie tedy potvrdila zahraniční výzkumy, že v systému, který časně rozděluje žáky do výběrových a nevýběrových větví, má rodinné zázemí na přiřazení žáka významný vliv.

2.1 Důvody volby víceletého gymnázia

Vzdělávací systém umožňuje přestoupit žákům na gymnázium už ve věku 11 let. Dá se diskutovat o tom, zda jsou žáci tohoto věku plně srozumění s výhodami a nevýhodami víceletých gymnázií a jestli se sami dokážou nezkresleně rozhodnout, zda na ně chtějí nebo nechtějí přestoupit. Pro volbu těchto gymnázií rozhodují často rodiče. Z výzkumného šetření PIRLS 2001 jsme získali konkrétní motivace rodičů, proč volit pro své dítě víceleté

¹ Czech Longitudinal Study of Education. Výzkum dlouhodobě sleduje žáky, kteří se na jaře 2011 zúčastnili

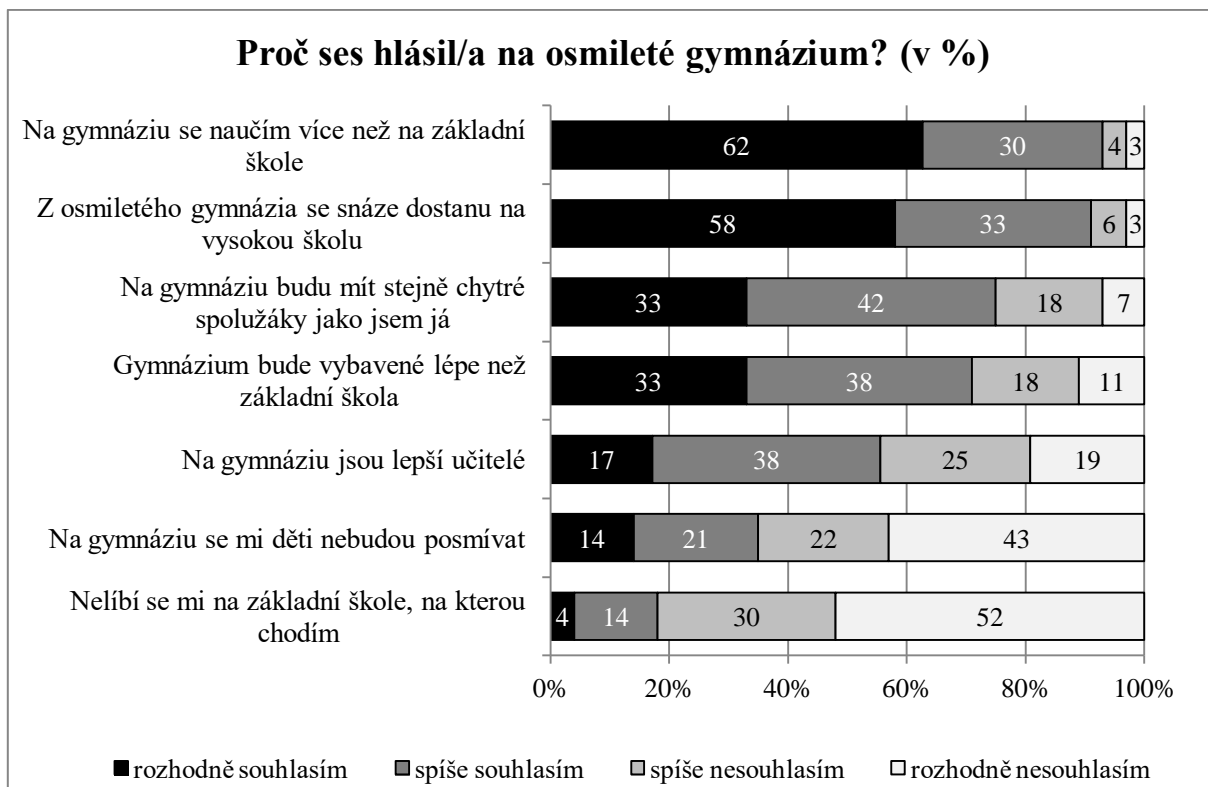
gymnázium. Z tabulky lze vyčíst, že největší procento rodičů volí gymnázium pro své dítě především z důvodu následné větší pravděpodobnosti přijetí na vysokou školu.

Tabulka 1: Důvody pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium (procentuální podíl rodičů, kteří uvedli daný důvod jako nejdůležitější, PIRLS 2001)

Nejdůležitější důvod pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium	% rodičů
Nespokojenost se základní školou, do které dítě dochází	1,8
Bezpečnější prostředí víceletého gymnázia	0,7
Kvalitnější učitelé na víceletém gymnáziu	4,2
Lepší vybavení víceletého gymnázia	2,1
Po absolvování víceletého gymnázia lepší šance na přijetí do dalšího studia	33,4
Lepší příležitost pro rozvoj nadání dítěte	21,4
Víceleté gymnázium umožní dítěti pobyt ve společnosti stejně nadaných dětí	5,6
Dobrá zkušenost se studiem starších sourozenců dítěte na víceletém gymnáziu	0,9
Snaha mít otázku přechodu na gymnázium vyřešenu co nejdříve	4,1
Přání dítěte studovat na víceletém gymnáziu	25,8

Zdroj: STRAKOVÁ, 2003

Na otázku „proč se hlásíš na osmileté gymnázium?“ odpovídali žáci pátého ročníku z výzkumného šetření CLoSE (2012). Jedná se o jedna z prvních dat, kdy na důvod volby gymnázia odpovídají žáci. V grafu vidíme jasnou převládající odpověď, kde se žáci těší, že se na gymnáziu naučí více než na základní škole, a se skoro stejným procentuálním ohodnocením je hlavní motivací to, že se snáze po dostudování dostanou na vysokou školu. Lze říct, že tento názor může být převzatý od autority (rodičů, příbuzných, učitele, známých...), ale s přihlédnutím k velkému procentu těchto odpovědí se dá předpokládat, že i v 11 letech už alespoň trochu myslí na budoucí vzdělávání. Naopak se nestává příliš často a nebývá pro dítě nejdůležitějším důvodem fakt, že se mu nelíbí na základní škole.

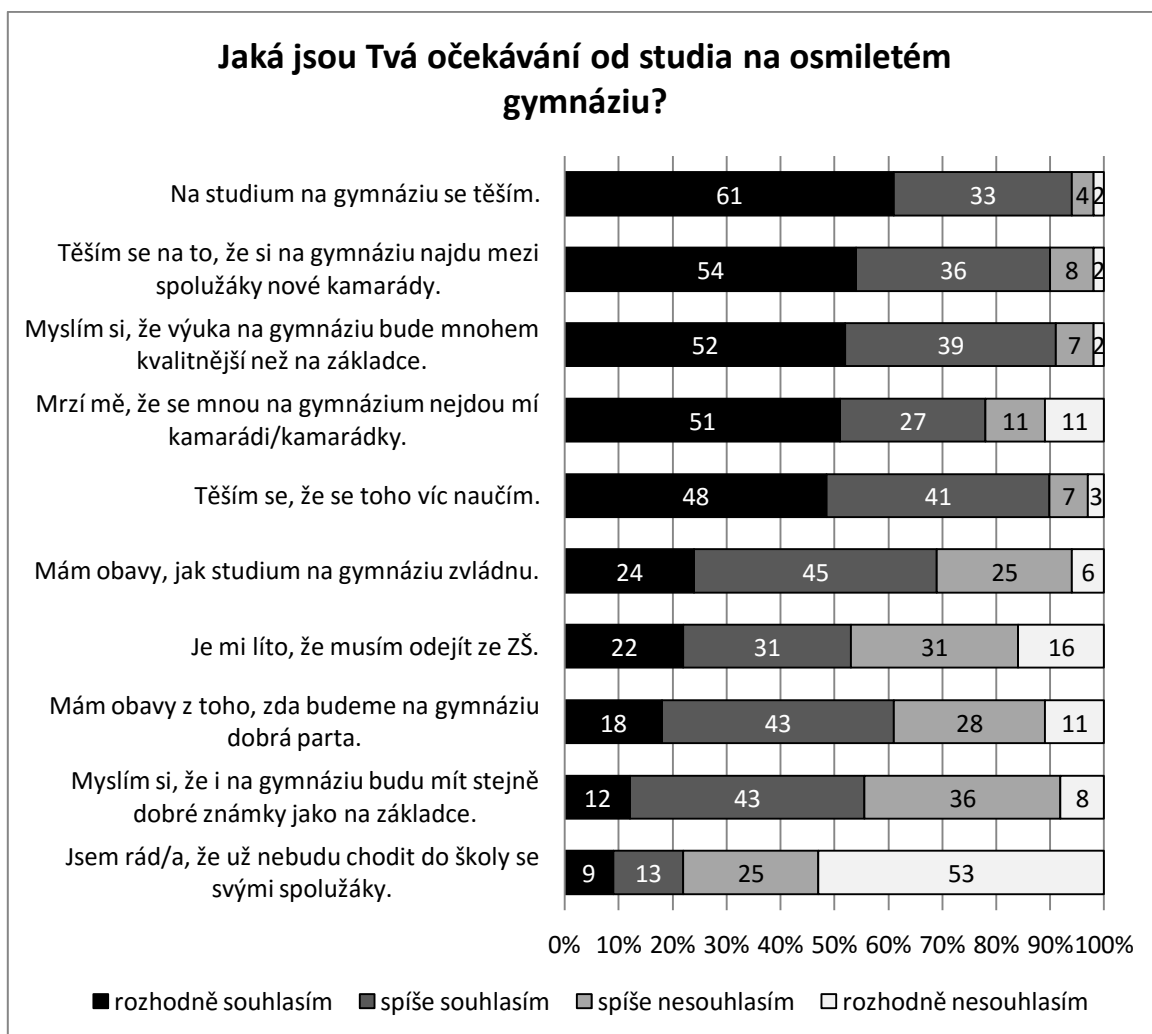


Graf 2: Zdroj: GREGER, STRAKOVÁ, 2012

Výsledky šetření předcházející bakalářské práce „Proč žáci volí víceletá gymnázia?“ velmi kopírují získané výpovědi z výzkumu CLoSE. Žáci se ve svých odpovědích často zmiňovali o následném jednodušším studiu na vysoké škole, o kvalitnější výuce, ale našli se i jedinci, kteří se těšili, až nebudou středem posměchu. Jediné, co nebylo zmíněno v CLoSE, ale bylo zjištěno v bakalářské práci, bylo, že žáci často volí gymnázium, protože na něj dochází starší sourozenec či kamarád. Ke stejnému důvodu se dopracovala Dostálová (2010) ve svém šetření, kdy žáky významně motivuje nějaký vzor – sourozenec, rodinný příslušník, kamarád.

2.2 Očekávání od studia na víceletém gymnáziu

Žáci aspirující na studium na víceletém gymnáziu mají vždy určitou představu, jaké nastanou změny po přechodu na gymnázium. Na některé věci se žáci samozřejmě těší a vidí v nich změnu k lepšímu, na druhé straně si uvědomují, že něco budou muset po přestupu na novou školu obětovat. Z dotazníkového šetření CLoSE (2012) jsou přehledně zaznamenána očekávání žáků pátých tříd, kteří byli přijati na osmiletá gymnázia.



Graf 3: Zdroj GREGER a STRAKOVÁ, 2012

Je patrné, že se žáci povětšinou na studium na gymnáziu těší, ale nemalou část mrzí, že už nebude chodit do třídy se svými kamarády ze základní školy. Značný počet dětí také neskrývá své strachy ze studia ve smyslu obtížnosti látky.

Obavám a očekávání z přestupu na osmileté gymnázium se věnoval výzkum bakalářské práce, který předcházel této práci. Tam každý z dotazovaných připustil, že se mu na víceletém gymnáziu rozhodně zhorší známky a ze samých jedniček najednou budou třeba dvojky a trojky. Nicméně se všichni na toto studium těšili, například až poznají nové spolužáky, nebo až budou potkávat svého sourozence na stejné škole. Někdo se dokonce zmínil, že se těší, až bude v té „modernější“ škole. Za hlavní mínus tohoto přestupu většina považovala ztrátu nebo minimální kontakt se spolužáky ze základní školy. Celkově nikdo nepředpokládal, že výuka bude extrémně odlišná od způsobu vyučování na základní škole.

Dostálová (2010) ve své diplomové práci zjišťovala, jaká mají očekávání rodiče od studia svých dětí na osmiletém gymnáziu. Získala názory, že studium na náročnější škole

povede dítě k samostatnosti a bude pro ně vytvářet prostředí a podmínky k tomu, aby si vytvářelo vlastní úsudky, a ne pouze přijímalo poznatky jako holý fakt. Gymnázium umožní rozvoj osobnosti, který by měl člověku usnadnit pozici ve společnosti. Dále rodiče hodnotí gymnázia jako dobrou přípravu a možnost, aby si dítě promyslelo svou vzdělávací dráhu. Očekává se, že učitelé na gymnáziu budou přistupovat ke studentům s větším respektem. Někteří z rodičů předpokládali, že si dítě udrží výborný prospěch jako na základní škole a že ho studium bude bavit.

3. Časté obtíže s přestupem na víceleté gymnázium

Už byly zmíněny různorodé dopady diferenciací ve vzdělávání, které se samozřejmě dají analogicky aplikovat na víceletá gymnázia. Zde ale budou tématem už konkrétní překážky (psychologické, sociologické...), se kterými se primán či sekundán může setkat po přechodu ze základní školy. Krejčová (2011, s. 116-117) popsala nejčastější témata poradenství v osmiletých gymnáziích, která jsou ovlivněna *vývojovými aspekty* jedinců:

1. Nároky školy se enormně rozcházejí s tím, nač byli zvyklí žáci v základní škole a co stále ještě do jisté míry odpovídá jejich vývojovým charakteristikám;
2. Výrazně přibývá domácích úkolů, takže domácí příprava trvá několik hodin, ale energie žáků a jejich schopnost soustředit se na práci nejsou ještě natolik rozvinuté;
3. Žáci se často učí pouhým memorováním informací a nevědí si rady, když mají určit, co je a není pro osvojení učiva důležité, neboť jejich přemýšlení, schopnost abstrakce i logického myšlení se rozvíjejí stále dále, ale ještě nejsou definitivně připravené pro zvládání vyšších nároků učiva;
4. Žáci ve škole tráví mnohem více hodin a některé náročnější vyučovací předměty mají zcela na sklonku vyučování, kdy jsou vyčerpaní, unavení a nemají dostatek energie soustředit se na výuku, natož na zkoušení a psaní testů;
5. Stále větší důraz je kladen na výkonnost, žáci opakovaně od učitelů slyší, že jsou na výběrové škole a musejí se snažit;
6. Tlak na výkony a výsledky následně minimalizuje možnost vzájemných diskusí a společně stráveného času;
7. Vzniká nedostatek času na práci se třídou, resp. podporu vztahů ve třídě i vzájemné poznávání žáků a učitelů.

S těmito problémy se žáci po nástupu na osmileté gymnázium nejčastěji obraceli na poradenská zařízení. Po rozebrání sepsaných bodů je vidět, že se jedná o problémy kognitivního vývoje a obtíže související se sociálním a emocionálním rozvojem dospívajícího. Výsledky studie Ecclese a kol. (1993, cit. dle Krejčová, 2011, s. 119), věnující se aspektům vývoje, naznačily, že v dospívání škola nezřídka nabízí vývojově neadekvátní prostředí, což způsobuje výrazný pokles motivace žáků. Dospívající žáci mají na školách méně příležitostí k autonomnímu jednání, vztah mezi učitelem a žáky se stává méně osobní, jejich výkony jsou veřejně hodnoceny a nároky učitelů jsou vyšší. To vše vede k většímu důrazu na soutěživost a sociální srovnávání v době, kdy mají dospívající zvýšené tendence vzájemně se porovnávat, ale jejich sebehodnocení je tím nemálo negativně ovlivňováno. V současné době se ukazuje, že některá osmiletá gymnázia odpovídají tomuto popisu ještě výrazněji než základní školy.

„Výsledky ve škole i způsob školní práce mohou ovlivnit, jak žák sám sebe vnímá, nakolik se pokládá za schopného, šikovného, úspěšného, co předpokládá, že zvládne, jak sám sebe hodnotí ve světle svých výsledků i v porovnání se spolužáky.“ (Bong, Skaalvik, 2003, cit. dle Krejčová, 2011, s. 121) Jedna z výzkumných otázek empirické části diplomové práce zjišťuje, jak jsou žáci spokojeni se svými výkony na gymnáziu v porovnání se spolužáky a jestli pozorují změny oproti výkonům na základní škole. Jinými slovy se ptá na určité **sebepojetí žáka a vlastní vnímanou akademickou účinnost.**

Podle Krejčové existují 4 základní okruhy potíží, týkající se právě školního sebepojetí a vnímané akademické účinnosti, se kterými žáci a jejich rodiče docházejí do různých poradenských pracovišť (2011, Krejčová, s. 122). Konkrétně 2 se týkají často žáků osmiletých gymnázií:

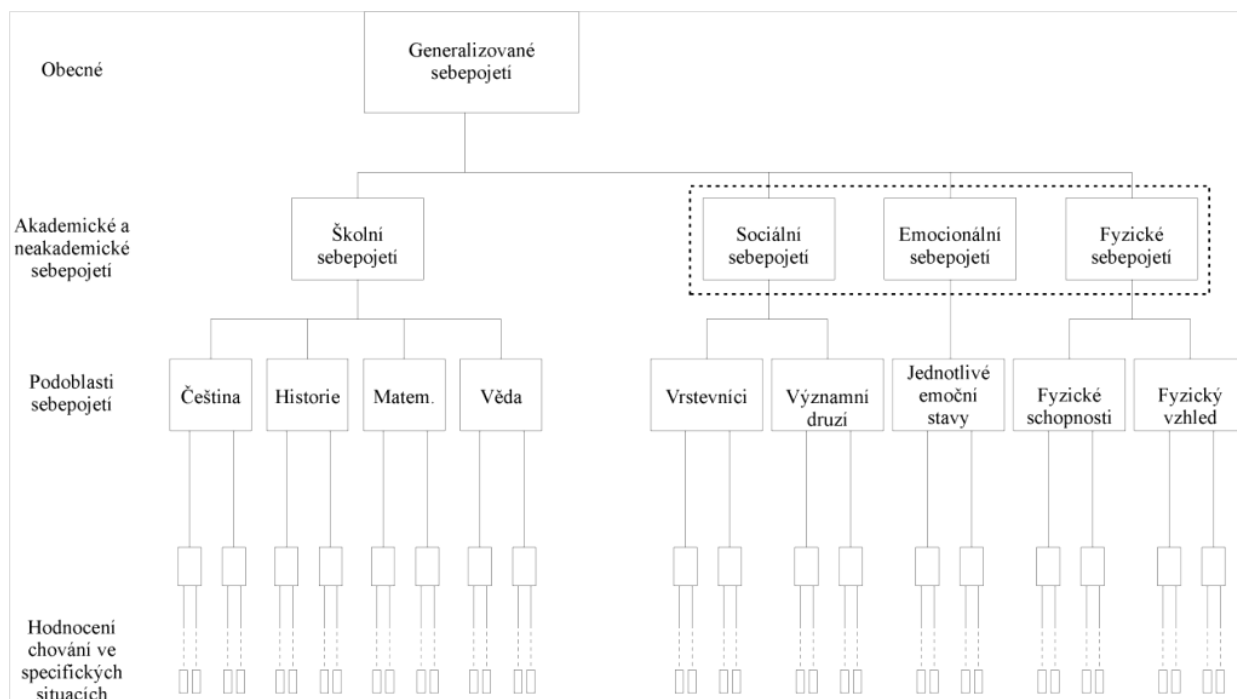
1. „učení mi jde mnohem hůř než na základní škole“ s nepřímou obavou „gymnázium nezvládnou“ – problematika vnímané akademické účinnosti
2. „moje známky jsou horší než známky spolužáků, učitelé mi vyčítají, že se málo snažím“ – problematika školního sebepojetí

3.1 Školní sebepojetí a „efekt velké ryby v malém rybníce“

Jednotnou a uznávanou definici sebepojetí nemáme. Výkladový slovník popisuje sebepojetí, jako „představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty má hodnotící a popisnou dimenzi.“ (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s. 524) V odborné literatuře je poměrně srozumitelná definice Smékala: „Sebepojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je

souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebe prezentace a místo ovládání. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka.“ (2002, cit. dle wiki.rvp.cz)

Pojem „školní sebepojetí“ poprvé začali používat Shavelson a kol. Definují ho jako „osobnostní vnímání sebe sama, které se vytváří skrze zkušenosti s okolním prostředím, v interakci s druhými (tzv. významné sociální okolí) a atributy, které jsou připisovány našemu jednání.“ (1976, cit. dle Greger, Soukup, 2014, s. 1) „Akademické sebepojetí se tedy považuje za multidimenzionální konstrukt, který zahrnuje jak vnitřní tak vnější srovnávání. Žáci srovnávají svůj výkon s výkonem spolužáků (externí porovnávání), stejně jako s vlastním výkonem v dalších oblastech (vnitřní srovnávání). Tento fenomén je označován za vnitřní/vnější souřadný systém modelu vývoje sebepojetí.“ (Marsh, 1986; cit. dle. Konečná 2010, s. 52) Shavelson a kol. představili jednu z možných reprezentací hierarchické organizace sebepojetí (Obrázek 1). „Nejvyšší úroveň této hierarchie tvoří generalizované sebepojetí členěné na akademické a neakademické sebepojetí. Akademická komponenta se rozděluje na sebepojetí v obecných školních předmětech a neakademické sebepojetí se člení na fyzickou, sociální a emocionální komponentu, které se dále ještě dělí na specifitější komponenty.“ (KONEČNÁ, 2010, s. 51)



Obrázek 1: Struktura sebepojetí (Shavelson a kol., 1976; cit. dle Konečná, 2010)

Greger a Soukup (2014) zkoumali vztah mezi sebepojetím žáků a jejich výsledky v testech konkrétních předmětů. Odkazují se na množství empirických výzkumů, které už potvrdily pozitivní souvislost mezi sebepojetím žáka v daném předmětu a skutečnými výsledky žáka. Navíc výzkumy ukázaly, že čím je dítě starší, tím je vztah silnější. Nicméně zjištěná korelační souvislost mezi školním sebepojetím a výsledky neurčuje směr vztahu. Nemí ovšem jasné, zda výsledky mají vliv na to, jak žák vnímá sám sebe v daném předmětu, nebo opačně, zda žákovo sebepojetí v předmětu ovlivňuje skutečné výsledky. Longitudinální studie však potvrdila oboustranný vztah, přičemž vliv výsledků žáka na sebepojetí je mírně silnější než obráceně, a proto má význam se sebepojetím dále zabývat.

Efekt velké ryby v malém rybníce

V souvislosti se sociálním srovnáváním žáků byl popsán jev, který se nazývá „efekt velké ryby v malém rybníce“, zkráceně znám jako BFLPE². Je prokázáno, že žáci hodnotí svoje školní úspěchy ve vztahu k těm druhým. Vytvářejí vlastní sebepojetí ze svých úspěchů v porovnání s vnímanými a pro ně viditelnými schopnostmi spolužáků. Žáci se stejnými schopnostmi, kteří se budou porovnávat s těmi, kteří mají ve škole lepší výsledky, budou mít menší školní sebepojetí než ti, kteří své úspěchy budou srovnávat se spolužáky s horšími schopnostmi a výsledky (IRESON, HALLAM, 2001). Studenti zařazení do speciální třídy

² BFLPE = big fish little pond effect

pro nadané mohou vnímat atmosféru ve třídě jako soutěživější, náročnější. „Ti, kteří spadají pod třídní normu, mohou vnímat situace hodnocení jako obzvláště ohrožující a mohou na ně reagovat se zvýšenou obavou a úzkostí. Tito studenti si méně důvěřují, [...] což zvyšuje jejich strach ze selhání, snížené úsilí i motivaci, což může vést k méně příznivému školnímu výkonu. Na druhé straně studenti, kteří dosahují výkonů nad úrovní normy, vnímají sebe jako kompetentní a školní požadavky chápou jako výzvu. Vyšší sebehodnocení je spojeno s nižší testovou úzkostí.“ (KONEČNÁ, 2010, s. 60-61)

Školní sebepojetí je tak do značné míry závislé na ostatních žácích, kteří navštěvují stejnou školu. Marsh a Hau využili výsledků studie PISA, které shodně ukázaly, že „zatímco vlastní úspěšnost koreluje se školním sebepojetím žáků pozitivně, porovnání průměrných školních výsledků s individuálním školním sebepojetím koreluje negativně.“ (2003, cit. dle Krejčová 2011, s. 123)

Navíc podle Marshe existují důkazy, že prestiž školy může ovlivnit žákovo sebepojetí. Takže ve školách s vyšší úrovní vzdělávacích výsledků mají žáci nižší školní sebepojetí než žáci se stejnými schopnostmi, kteří docházejí na školu s průměrnými výsledky (1991, cit. dle Ireson, Hallam 2001). Greger a Soukup (2014, s. 4) tento efekt ukázali na příkladu přechodu žáků na víceletá gymnázia. „Základním principem sebepojetí je, že se utváří v rámci skupiny, se kterou se žák srovnává. Tak žák, který byl premiantem v rámci běžné základní školy, se při přechodu na víceleté gymnázium, kam přešli všichni premianti z různých škol, může stát nově již pouze žákem průměrným. Přestože jeho objektivní školní výsledky mohou patřit k nejlepším v zemi/městě, žák se srovnává s lepšími žáky v dané škole/třídě a tím se z dříve velké ryby v malém rybníce (premianta v běžné škole) může stát malá ryba ve velkém rybníce (průměrný či podprůměrný žák v prestižním víceletém gymnáziu). V každodenní interakci se tak žáci porovnávají především se spolužáky z dané třídy/školy. Pro určitou skupinu žáků tak může být přechod do výběrové školy nevýhodný.“ Pokud se žákům sníží jejich školní sebepojetí, ovlivňuje to i jejich školní výsledky a v důsledku toho mohou získat nižší vědomosti a dovednosti, než kdyby zůstali v původní třídě/škole.

Výzkumy se konaly především na školách, které se zaměřují na nadané děti. Žáci čelí významnému poklesu školního sebepojetí v důsledku porovnávání s ostatními žáky, které nastává vždy při klasifikování výsledků žáků. Obdobné postupy se využívají jako forma (nepříliš účinné) intervence, když učitel chce žáka dovést k vyšším výsledkům – je zjevné, že komentáře typu „jediná čtyřka ve třídě“ nebo „když to zvládnou tihle, ty musíš také“ nebo „už to chápou všichni, jak to, že ty ne?“ spíše posilují přesvědčení dotčeného žáka, že práci

nezvládá a nic neumí. „Těmito postupy nedochází k podpoře školního sebepojetí dospívajících, naopak jejich přesvědčení o vlastních schopnostech klesá.“ (KREJČOVÁ, 2011, s.123-124) Jelikož český vzdělávací systém rozřazuje žáky do výběrových škol, má zde tento efekt velký význam.

Z dat výzkumů TIMSS 2011 a PIRLS 2011 testovali Greger a Soukup, zda BFLPE platí v českém vzdělávacím systému, a to pro vztah matematiky a sebepojetí žáka v matematice a pro vztah čtení a sebepojetí žáka ve čtení a čtenářské gramotnosti. Analýzy dat potvrdily platnost hypotézy BFLPE i v České republice, a to jak pro matematiku, tak i pro čtení. V obou modelech se potvrdil předpokládaný negativní vztah mezi průměrnou úspěšností třídy a sebepojetím žáka v daném předmětu. Tento vztah je silnější v matematice než ve čtení. Poukazuje to na negativní vliv vzájemného porovnávání žáků se svými spolužáky, zvláště pak ve výběrových školách a třídách. Jedná se o „další příklad negativních efektů rozdělování žáků podle schopností do výběrových škol a tříd. Přestože někteří žáci v tomto profitují (ti, co zůstanou velkou rybou i ve velkém rybníce), řada žáků tak může přechodem na víceleté gymnázium či do výběrové třídy také strádat.“ (2014, s. 6)

3.2 Vnímaná akademická účinnost

Se školním sebepojetím souvisí také vnímaná akademická účinnost. I když se jedná o velmi podobný koncept, jsou tu jisté odlišnosti. Oba konstrukty ovlivňují motivaci žáků, a tedy jejich pracovitost, výkonnost i aktivitu (Bong, Clark, 1999, cit. dle Krejčová, 2011).

Koncept vychází z teorie *vnímané osobní účinnosti* popsané A. Bandurou (1997, cit. dle Krejčová, 2011, s. 127-128). V jeho pojetí je tato vnímaná osobní účinnost „generativní způsobilost, která vzájemně maximálně efektivně kombinuje kognitivní, sociální, emocionální a behaviorální schopnosti a dovednosti, které slouží mnoha různým záměrům. Nejedná se o míru dovedností, kterými jedinec disponuje, ale o jeho přesvědčení, co zvládne za různých podmínek s dovednostmi, které má.“ Vnímaná akademická účinnost vybírá oblast jedincova učení a vyjadřuje přesvědčení, do jaké míry jsou studenti schopni se učit a ve škole uspět.

Rozdíl vnímané akademické účinnosti od akademického sebepojetí si lze jednoduše ilustrovat otázkami, které si musí jedinec položit, aby se k jednotlivým obsahům dostal. „Studentovu vnímanou akademickou účinnost odhalují takové otázky, které zahrnují slova „dokázat“ nebo „umět“ (angl. „can“) – (Umím dobře psát? Umím řídit auto? Dokážu vyřešit tento problém?), zatímco u sebepojetí jsou klíčovými slovy „jsem“ (being) a „cítím“ (feeling) – (Kdo jsem? Mám se rád? Jaký jsem počtář?). Vnímaná akademická účinnost tak odkazuje spíše na sebedůvěru jedince a zjišťuje, jak velké je jeho přesvědčení, že zvládne zadaný úkol.

Sebepojetí směřuje spíše k jeho sebeúctě a ukazuje, jak pozitivně či negativně sám sebe v dané oblasti vnímá a jak se v ní cítí.“ (Pajares & Schunk, 2001, cit. dle Draberová, 2012, s. 27-28) V tématu školního sebepojetí sehrává významnou roli srovnávání s druhými, ale zde je kladen důraz především na očekávání jedince a jeho vlastní přemýšlení o úkolu, který ho čeká (Bong, Skaalvik, 2003, cit. dle Krejčová, 2011).

Existuje několik výzkumů, které porovnávají vnímanou akademickou účinnost s různými proměnnými a hledají souvislosti. Pro téma práce je důležité, že se prokázala skutečnost, že vnímaná akademická účinnost ovlivňuje školní výkony studentů. Obecně platí, že vyšší vnímaná akademická účinnost vede k lepším studijním výsledkům. „Studenti s nízkou úrovní vnímané akademické účinnosti pochybují o svých schopnostech vyřešit zadaný úkol, pracují s menším nasazením, jsou méně pohotoví a narazí-li na překážky, brzy se vzdávají. Mohou se cítit bezradní a zoufalí, pociťovat úzkost a strach. Oproti tomu studenti s vysoce vyvinutou vnímanou akademickou účinností se pouštějí i do složitějších úkolů, překážky vnímají jako výzvy, práce je naplňuje a vzrušení s ní spojené vnímají spíše jako adrenalin. Vysoká míra vnímané akademické účinnosti tak působí na studijní výsledky jednak přímo, ale také prostřednictvím zvyšování studijních aspirací studenta.“ (Zimmerman & Bandura, 1994, cit. dle Draberová, 2012, s. 36)

Výzkumná šetření o vnímané akademické účinnosti, která by byla zaměřena explicitně na víceletá gymnázia v ČR, provedena nebyla. V současné době jsou k dispozici pouze výsledky, které zahrnují žáky obou typů škol bez rozlišení. Lze se pouze domnívat, na základě zkušeností z praxe, že by se „výsledky mezi jednotlivými typy škol příliš nelišily. Témata školního sebepojetí a vnímané akademické účinnosti nelze jednoznačně označit jako významná pro jeden či druhý typ školy, spíše se stávají aktuálnější v důsledku diferenciací v obou typech škol.“ (KREJČOVÁ, 2011, s. 130-131)

Empirická část

4. Metodologická kapitola

Vlastní šetření diplomové práce navazuje na výzkum z práce bakalářské, která měla za cíl zjistit důvod žakovy volby víceletého gymnázia. Zajímala jsem se také o to, jak děti prožívají přípravu a samotné přijímací zkoušky na gymnázium a jaké očekávají změny od současného studia na základní škole.

Cílem této navazující studie je především zjistit, (1) jak žák a rodič hodnotí volbu víceletého gymnázia. Zaměřila jsem se také na to, (2) jaké je žakovo sebehodnocení na gymnázium oproti základní škole a také jak rodič hodnotí žákův výkon a (3) jak byl po přestupu na gymnázium ovlivněn žákův osobní život a volný čas.

Jelikož bylo cílem udržet dlouhodobý charakter tohoto výzkumu, zajímala jsem se i o ty žáky, kteří se předcházejícího výzkumu zúčastnili, ale na víceleté gymnázium se nedostali. Výzkumné cíle jsou pro ně mírně upravené: (1) jaká je spokojenost žáka a rodiče na základní škole, (2) jaké je žakovo sebehodnocení a spokojenost rodiče s výkonem dítěte a (3) jaký je žákův volný čas.

S ohledem na zvolené cíle využívám metody kvalitativního výzkumu.

4.1 Metody výzkumu

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol., 2007, s. 17)

Jako stěžejní metodu pro svůj výzkum jsem zvolila polostrukturovaný **rozhovor** se žákem a jeho rodičem. Cílem každého kvalitativního interview je zjistit, jak respondent interpretuje svět kolem sebe a jaké významy připisuje událostem ve svém životě, v tomto případě, jak žák a rodič nahlíží na dosavadní situace po přestupu na víceleté gymnázium. Právě tento typ rozhovoru, kdy má výzkumník k dispozici rámcové otázky, ale nedrží se jich pevně a přizpůsobuje je podle vyvíjejícího se obsahu, dokáže zajistit neustálý a nenásilný přísun výpovědí rodiče a žáka (GAVORA, 2010).

Pro ověření údajů o prospěchu žáka z rozhovoru mám k dispozici (pokud respondent souhlasil) i výpis z vysvědčení. V případě že se žák zúčastnil výzkumu k předcházející bakalářské práci, využívám i data z jeho předchozí výpovědi, kdy byl ještě žákem 5. ročníku ZŠ.

4.2 Výběr respondentů a jejich popis

Výběr vzorku, o kterém výzkumník rozhoduje, nemá cíleně reprezentovat určitou populaci, ale určitý problém. V kvalitativním výzkumu existuje pravidlo graduální konstrukce vzorků. To znamená, že se vzorek nevytvoří v jednom momentě, ale je stále rozšiřován a redefinován v průběhu sběru dat. Vzorkování je ukončeno, jakmile nově zahrnuté případy již nepřinášejí žádné nové informace (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol., 2007, s. 73).

Jelikož výzkum navazuje na šetření z bakalářské práce „Proč žáci volí víceletá gymnázia?“, hlavními respondenty se stali v první řadě žáci, kteří se mnou již jeden výzkum absolvovali. Tehdy jsem vedla rozhovory s devíti žáky základních škol z Prahy a z menšího města v Ústeckém kraji, které má jedno víceleté gymnázium. Respondenti v tu dobu končili pátý ročník a někteří byli na víceletá gymnázia přijati. Následující tabulka ukazuje, o jaké žáky³ šlo, z jaké jsou školy a jaká byla jejich úspěšnost přijetí na víceleté gymnázium.

Tabulka 2: Seznam žáků z výzkumu z bakalářské práce

Jméno	ZŠ	Přijetí na G	Opakovaná spolupráce
Luboš	ústecká jazyková (ÚJ)	Ano	Ne
Tamara	ústecká jazyková (ÚJ)	Ano	Ano
Nikola	ústecká jazyková (ÚJ)	Ano	Ano
Tadeáš	ústecká jazyková (ÚJ)	Ano	Ne
Kamila	pražská jazyková (PJ)	Ano	Ano
Helena	pražská jazyková (PJ)	Ano	Ne
Karolína	ústecká (Ú)	Ne	Ne
Daniel	ústecká (Ú)	Ne	Ano
Pavel	ústecká sportovní (ÚS)	Ne	Ne

Žáci ve zvýrazněných řádcích jsou ti, se kterými se podařilo navázat kontakt, a souhlasili s pokračováním ve výzkumu. Se zbývajících žáky se nepodařilo z různých důvodů navázat opakovanou spolupráci. Kontaktní e-maily na Heleniny a Pavlovy rodiče už nebyly aktuální, rodiče od Tadeáše a Karolíny se ani po urgencích neozvali zpět a Lubošova matka odmítla rozhovor z rodinných důvodů. Charakter longitudinálního výzkumu proto pokrývají 4 žáci,

³ Pro zachování anonymity respondentů jsou uváděny pseudonymy.

kteří byli součástí výzkumu v bakalářské práci. Matka Kamily se ze zdravotních důvodů omluvila, rozhovor byl veden pouze s dcerou.

Se stoprocentní účastí všech respondentů z předchozího výzkumu jsem nepočítala, proto jsem pro dohledání ostatních respondentů nejprve využila kontakty rodičů dětí, které se nezúčastnily předchozího rozhovoru, ale vyplnily anketu, která rozhovoru předcházela a získala jsem tak o nich bližší informace. Takto se podařilo zkontaktovat dvě studentky. Pro splnění prvků dlouhodobého výzkumu jsem využila data z ankety, i když nebyla využita v předcházející bakalářské práci. Pokud nebyla od žáků v páté třídě vyplněná anketa, měla jsem alespoň svolení od rodiče jejich dítě zahrnout do výzkumu. Kontaktováním těchto rodičů jsem dostala jednu kladnou odpověď. Další žáky jsem se pokusila získat pomocí metody sněhové koule – tedy přes respondenty, které jsem už měla, jsem požádala o kontakty na další děti/kamarády, které znají a odpovídají požadavkům výzkumného vzorku. Tato metoda se nakonec nejevila jako moc úspěšná, získala jsem takto pouze jednoho sourozence z respondentů. Ostatní doporučení žáci buď odmítli spolupráci, nebo neodpověděli ani po opakovaných urgencích.

Z důvodu malého vzorku jsem využila ještě osobních kontaktů a doplnila respondenty o žáky, které jsem osobně znala. Do výzkumu jsem zařadila i Tomáše, který byl v předcházejícím výzkumu součástí předvýzkumné skupiny. I u něho využívám dřívější získaná data, proto ho považuji za sedmého, který splňuje znaky longitudinálního výzkumu.

Následující tabulka shrnuje návratnost a počet odpovědí obeslaných rodičů.

Tabulka 3: Počty reakcí na výzvu k výpomoci do výzkumu

		Počet	Procento
Celkem obeslaných rodičů		20	100 %
	Z toho z Úst. kraje	8	40 %
	Z toho z Prahy	12	60 %
Celkem odpovědí		12	60 %
Celkem kladných odpovědí		11	55 %
	Z toho z Úst. kraje	3	15 %
	Z toho z Prahy	8	40 %
Celkem nedoručených		2	10 %
Celkem bez odpovědi		6	30 %

Z uvedených čísel můžeme vidět, že nadpoloviční většina obeslaných rodičů odepsala zpátky. V takovém případě šlo především o souhlas s výpomocí, vyjma jednoho případu. Reakce od pražských rodičů se mohou jevit jako častější, než u rodičů z Ústeckého kraje, ovšem když nevezmu v potaz žáky, se kterými jsem se znala osobně (kde pravděpodobnost souhlasu s výpomocí je vyšší), pak jsou procenta odpovědí z obou lokalit stejné.

Zde uvádím seznam konečných respondentů a informace o tom, na jakou chodili základní školu, jaké gymnázium navštěvují (pokud se dostali) a v jakém jsou ročníku. Zkratky ÚJ, Ú, PJ, P znamenají, v jakém městě (ústeckém nebo Praha) základní škola sídlí a zda byla škola jazykově zaměřená. Zkratka MP označuje mimopražskou základní školu, která leží v obci u Prahy. Analogicky jsou použité zkratky ÚG jako gymnázium v ústeckém kraji a GJ jako gymnázium s rozšířenou výukou jazyků. U každého žáka je uvedeno, do jakého ročníku (na ZŠ nebo na osmiletém gymnáziu) v době sběru dat docházel. Dále přidávám informaci, jaká byla jejich účast v předchozím výzkumu v bakalářské práci⁴ (zda se zúčastnili rozhovoru, nebo jen vyplnili anketu, anebo jsem dostala pouze svolení od rodiče, ale anketa se mi již nevrátila, resp. v předchozím výzkumu nebyli vůbec), jaké měli poslední vysvědčení a drobnou zajímavost. V posledním sloupci je navíc zmíněno, zda žák, který byl ve výzkumném šetření v bakalářské práci, byl doporučen třídním učitelem v páté třídě pro přestup na víceleté gymnázium (zkratka VG).

⁴ Zkratka BP.

Tabulka 4: Seznam respondentů

Žák	ZŠ	VG	Roč.	Účast ve výzkumu BP	Poslední vysvědčení	Zajímavost
Nikola	ÚJ	ÚG	4.	Rozhovor	2 dvojky	Sestra na stejném VG, třídní učitelka ji na VG doporučila.
Tamara	ÚJ	ÚG	4.	Rozhovor	3 dvojky	Sestra na stejném VG, třídní učitelka ji na VG doporučila.
Kamila	PJ	G Praha 1	4.	Rozhovor	2 dvojky	Sestra studovala na jiném VG, třídní učitelka ji na VG doporučila
Daniel	Ú	-	9.	Rozhovor	1 trojka, 4 dvojky	Nejlepší ze třídy, hlásí se opět na G. Třídní učitel ho v 5. třídě na VG nedoporučil.
Nela	PJ	G Praha 6	4.	Anketa	6 dvojek	Sestra studuje na jiném VG
Eva	PJ	G Praha 2	4.	Anketa	5 trojek, 7 dvojek	Nábožensky zaměřené gymnázium
Tomáš	P	G Praha 10	4.	Předvýzkum BP	3 trojky, 7 dvojek	Matka je nespokojená s výkonem
Samuel	PJ	G Praha 5	4.	Svolení od rodiče	6 trojek, 4 dvojky	Chystá se přestoupit na G bratra Václava
Václav	PJ	GJ Praha 4	2.	Ne	1 trojka, 8 dvojek	Bratr Samuela
Petra	P	GJ Praha 4	3.	Ne	9 dvojek	Přestoupila kvůli kolektivu na ZŠ
Karel	MP	Hudební G	2.	Ne	1 čtyřka, 5 trojek, 4 dvojky	Diagnostikovaná dysgrafie, dyslexie a dyskalkulie

Dohromady se zúčastnilo 11 žáků a jejich rodičů, sedm z nich nese prvky dlouhodobého výzkumu, zbylí čtyři doplňují vzorek především pro porovnání vývoje školního sebepojetí.

4.3 Struktura rozhovoru s rodičem a žákem

Většina rozhovorů proběhla po předchozí e-mailové komunikaci o předmětu diplomové práce a o termínu a místě setkání. První e-mail, který byl směřován na rodiče žáků, se kterými výzkum předtím proběhl, je k nalezení v příloze této práce. Zpravidla jsem vyšla vstříc rodině a rozhovor probíhal u nich doma nebo na jimi určeném místě. Struktura rozhovoru byla

navržena jako společné sezení minimálně 3 osob: výzkumníka, žáka nižšího stupně víceletého gymnázia a jeho rodiče nebo obou. Občas byl i přítomen sourozenec, který měl ale roli jen nepřímého pozorovatele. Pouze v jednom případě se matka jedné ze studentek nemohla ze zdravotních důvodů sejít, rozhovor proběhl pouze se samotnou dcerou.

Schéma polostrukturovaného rozhovoru jsem vytvořila pomocí **pyramidového modelu**, kde je základní výzkumná otázka (ZVO) nejprve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO) a ty jsou potom členěny do otázek tazatelských (TO). Ještě to ale neznamená, že dramaturgie rozhovoru musí striktně dodržet pořadí otázek (ŠVARŘÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol., 2007). V praxi to vypadalo tak, že pokud žák nebo rodič začal s nějakým tématem, na které jsem podle struktury měla dojít až později, rovnou jsem se tématu věnovala. Struktury jsem měla připravené dvě: pro žáky, kteří jsou na nižším stupni víceletého gymnázia, a pro žáky, kteří byli v předcházejícím výzkumu, ale na gymnázium se nedostali. Otázky jsou uspořádané ve dvou sloupečcích – první sloupeček otázek je směřovaný na žáka, druhý na rodiče.

Schéma 1: Schéma rozhovoru s rodičem a žákem, který studuje na víceletém gymnáziu

(ZVO): Jak žáci a jejich rodiče hodnotí zpětně volbu víceletého gymnázia?

(SVO1): Jaké je celkové zhodnocení studia na gymnáziu?

(TO1): Jak se ti daří na gymnáziu?

(TO1): Jak to vidíte vy? Daří se mu na G?

(TO2): Jak hodnotíš volbu VG?

(TO2): Přemýšleli jste o jiné škole?

(TO3): Co pociťuješ jako velký rozdíl oproti ZŠ?

(TO4): V čem vidíš pozitiva studia na G?

(TO4): Jaká jsou pozitiva studia na G?

(TO5): Co to pro tebe znamená být gymnazista?

(SVO2): Jaká je žákova spokojenost s vlastním výkonem na gymnáziu?

(TO6): Jaké máš známky?

(TO6): Přemýšleli jste o doučování?

(TO7): Jak se hodnotíš vzhledem ke svým spolužákům?

(TO8): Jak jsi spokojený se svým výkonem?

(TO8): Jste spokojeni s výkonem dítěte?

(TO9): Jaký byl tvůj výkon na ZŠ?

(TO9): Jaký byl výkon dítěte na ZŠ?

(SVO3): Jaký je žákův osobní život a výhled do budoucna?

(TO10): Jak často a v jakém kontaktu jsi

s bývalými spolužáky?

(TO11): Jak jsi spokojený nebo nespokojený

s novými spolužáky?

(TO12): Na jaké kroužky jsi chodil, když jsi

ještě byl na základní škole? Které sis udržel?

Přibýly nějaké?

(TO13): Čas, který věnuješ svým zájmům,

je podle tebe dostatečný, nadměrný nebo třeba

nedostatečný? Proč?

(TO12): Využívá svůj volný čas správně?

(TO14): Jaké máte plány do budoucna? Zůstat na této škole? Kam potom?

Druhá struktura rozhovoru, která byla pro žáky, kteří se na gymnázium nedostali, je velmi podobná té první a dotýká se i předpokládaných rozdílů studia na gymnáziu od studia na základní škole. Díky omezené zpětné vazbě od rodičů na rozeslané e-maily jsem tuto strukturu nakonec využila pouze s jedním žákem Danielem. Do výzkumu jsem ho přesto zahrнула, protože jsem považovala za zajímavé se věnovat jeho příběhu.

Schéma 2: Schéma rozhovoru s rodičem a žákem, který se na víceleté gymnázium nedostal

(ZVO): Jak rodiče a žáci hodnotí studium na ZŠ a jaké jsou podle nich rozdíly od studia na víceletém gymnáziu?

(SVO1): Jaké je žákovo celkové zhodnocení studia na základní škole?

(TO1): Jak se ti daří ve škole?

(TO1): Jak to vidíte vy? Daří se mu?

(TO2): Proč myslíš, že ses prve nedostal na G?

(TO3): Jaké myslíš, že by byly rozdíly oproti G?

(TO3): Přemýšleli jste o jiné škole?

(TO4): Co by pro tebe znamenalo být gymnazista?

(TO5): V čem vidíš pozitiva studia na ZŠ?

(TO5): Jaká vidíte pozitiva, negativa ZŠ?

(TO6): Na jakou školu se hlásíš?

(TO6): Na jakou školu chcete, aby šel?

(SVO2): Jaká je žákova spokojenost s vlastním výkonem?

(TO7): Jaké máš známky?

(TO7): Přemýšleli jste o doučování?

(TO8): Jak se hodnotíš vzhledem ke spolužákům?

(TO9): Jak jsi spokojený se svým výkonem?

(TO9): Jste spokojeni s výkonem dítěte?

(TO10): Myslíš si, že bys na G měl jiné nebo

podobné výsledky?

(SVO3): Jaký je žákův osobní život a výhled do budoucna?

(TO11): Jak jsi spokojený se spolužáky?

(TO12): Jsi v kontaktu se spolužáky/kamarády,
kteří odešli na G? Co od nich víš o G?

(TO13): Na jaké kroužky jsi chodil, když jsi byl
na prvním stupni? Které sis udržel? Přibyly nějaké?

(TO14): Čas, který věnuješ svým zájmům,
je podle tebe dostatečný, nadměrný
nebo třeba nedostatečný? Proč?

(TO14): Využívá svůj volný čas správně?

(TO15): Jaké máte plány do budoucna? Kam potom?

Před každým začátkem interview jsem připomněla hlavní důvody předcházejícího výzkumu, předala k nahlédnutí vyplněnou anketu z páté třídy a ujasnila, čeho se týká současný rozhovor. Naznačila jsem, že se následující otázky budou týkat spokojenosti na škole, výkonu žáka a jeho volného času. Aby se zúčastnění necítili svázaně, že se musí držet určité struktury, byli předem vždy ujištěni, že jde o přátelský rozhovor, ve kterém se mohou vzájemně doplňovat a říci v danou chvíli to, co jim přijde na mysl. Rozhovor trval v rozmezí 25 – 90 minut v závislosti na rozpovídání respondentů a chuti předat mi individuální zážitky. Vždy jsem zúčastněné ubezpečila, že výzkum provádím anonymně, a proto se nemuseli obávat zveřejnění jakýchkoliv citlivých dat. Rozhovory jsem se souhlasem nahrávala na diktafon a následně přepisovala dle transkripční konvence A. E. Leix (viz část 4.4) a rozhovory kódovala a analyzovala pomocí programu pro analýzu kvalitativních dat MAXQDA 10.

4.4 Transkripční konvence

Přepis mluvené řeči do psané musí být maximálně přesný, jelikož výzkumník nadále pracuje pouze s přepsanou verzí rozhovoru. Nejde pouze o transkripci slov, ale je potřeba zachytit i mimoslovní odpovědi, projevy emocí a podobné zvuky. Pro přepis jsem využila konvenci autorky A.E. Leix, která se přepisu audionahrávek z kvalitativních výzkumů zabývala ve své disertační práci. Zvolená transkripce je sestavena „podle klíče maximální jednoduchosti a srozumitelnosti pro nelingvisty a technické dostupnosti zvolených značek.“ (LEIX, 2006, s. 91) Transkripční konvence je pro tento případ velice vhodná a osvědčila se už v bakalářské práci. V následující tabulce uvádím seznam znaků, které jsou při přepisu použity.

Tabulka 5: Transkripční konvence

Otázka	?
Oznámení; klesavá kadence	.
Naznačení pokračování výpovědi	,
Zdůraznění slova nebo části	<u>text</u>
Zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
Pauza	...
Hezitační zvuk (eee, yyy)	#
Smích	@
Hovor se smíchem	@text@
Nesrozumitelný úsek	(?)
Těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)
Přítakání, neverbalizované (uhm)	&
Náhlé přerušení výpovědi	tex/
Bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=
Text mluvený současně, tzv. <i>overlap</i>	[] hranaté závorky pod sebou
Komentář autora transkriptu	<text>

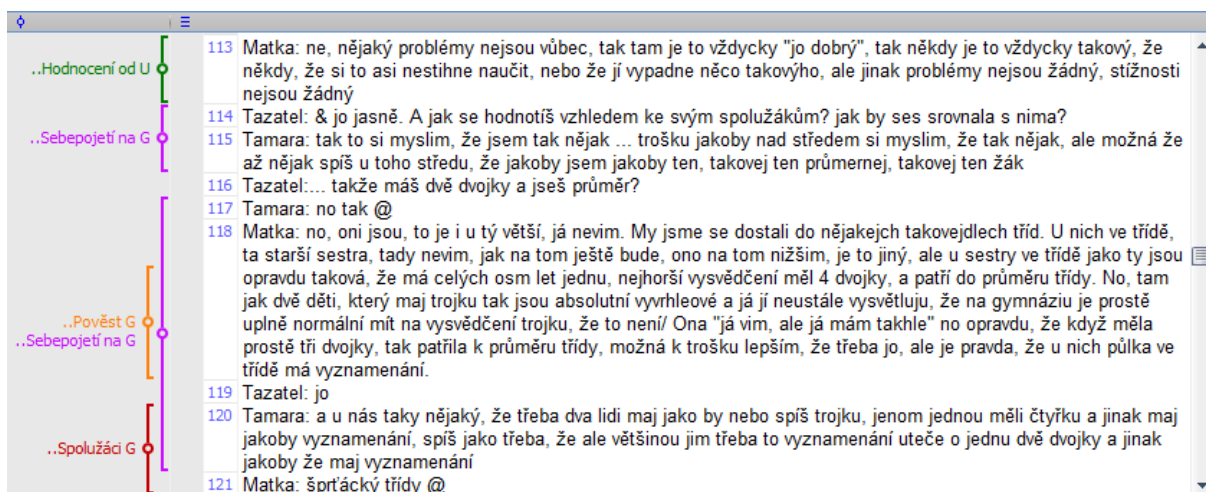
Zdroj: LEIX, 2006

4.5 Analýza kvalitativních dat

Po převedení nahraných rozhovorů do textové podoby je třeba podrobit materiál systematické analýze a interpretaci. Při kvalitativní analýze jde o nenumерické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti a vztahy. Osvědčený, univerzální a efektivní způsob jak nastartovat analýzu dat je přes **otevřené kódování**. Při tomto kódování je „text jako sekvence rozbit na jednotky a těmto jednotkám jsou přidělena jména.“ Takto pojmenované jednotky dále výzkumník seskupuje podle podobnosti nebo jiné souvislosti a vytváří tak kategorie kódů (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol., 2007, s. 211). Kompletní analýzu dat jsem provedla v programu MAXQDA 10. V následující tabulce uvádím seznam kategorií a kódů, jako ukázka využití kódů v přepisu rozhovoru slouží Obrázek 2.

Tabulka 6: Seznam kategorií a kódů

Volba gymnázia	Očekávání od G Spokojenost na G Negativa G Pozitiva G Rozdíly ZŠ G
Systém škol	Negativa ZŠ Pozitiva ZŠ Pověst G Tradice G Pravidla škol Přístup učitelů
Vlastní hodnocení	Spokojenost s výkonem Sebepojetí v předmětu Sebepojetí na ZŠ Vnímaná ak. účinnost Sebepojetí na G
Výkon ve škole	Příprava do školy Hodnocení rodiče Obtížnost předmětů Hodnocení od U Známky
Osobní život	Spolužáci ZŠ Spolužáci G Budoucnost Kroužky Volný čas



Obrázek 2: Ukázka kódování rozhovoru s Tamarou a její matkou

5. Výsledky výzkumného šetření

Zatímco v metodologické kapitole byly ujasněny postupy a cíle výzkumu, v této kapitole jsou již interpretovány zjištěné zkušenosti respondentů od páté třídy do současnosti. Odhalují, jaká byla podle jejich názoru volba víceletého gymnázia, jaká je spokojenost s vlastními úspěchy ve škole a jak žáci aktuálně tráví volný čas. Za účelem maximálního využití všech výhod dlouhodobého (longitudinálního) sledování respondentů jsem se rozhodla interpretovat data nejprve tak, že každého ze žáků nejprve popíšu, interpretuju jeho příběh, a poté porovnám jevy, které se ke srovnání nabízejí (jako například vývoj školního sebepojetí). Interpretace příběhů jsou rozděleny do kategorií o volbě gymnázia, zkušenostech z něj a porovnání se základní školou, vlastní výkon a školní sebepojetí a nakonec popis mimoškolního života a výhled do budoucna. U žáků, kteří nejsou součástí dlouhodobého výzkumu, jsem sjednotila kategorie o volbě gymnázia a zkušenostech z něj do jedné. Pro vykreslení profilu dětí jsem si vyžádala od rodičů kopie vysvědčení a jiných úspěchů, na které jsou hrdí. Anonymizované podklady jsou k dohledání v příloze této práce.

Pro tvorbu analytického příběhu jsem zvolila techniku „vyložení karet“, která je tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování. Jde o uspořádání kategorií jednotlivých kódů do nějaké linky a na jejím základě je sestaven text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol., 2007, s. 226).

5.1 Nikola

Nikola studuje gymnázium v Ústeckém kraji, je dokonce spolužačka a kamarádka Tamary. Přecházely ze stejné základní školy, ale ne ze stejné třídy. Komunikace od počátku probíhala s otcem, což byl jediný případ, kdy jsem si nedopisovala s matkou žáka. Rozhovor byl veden jak s matkou, tak s otcem zároveň, a vzájemně se všichni doplňovali ve výpovědích.

Volba víceletého gymnázia

Základní škola v Ústeckém kraji, kterou Nikola navštěvovala pět let, se oproti dalším základním školám ve městě prezentuje jako jazykově zaměřená. V rozhodování Nikoly o volbě víceletého gymnázia hrála roli její o 4 roky starší sestra, která studuje na stejném gymnáziu: „*Já jsem si to řekla, protože ségra se vlastně učila na ty přijímačky v té páté třídě, tak jsem si říkala, že to taky pak zkusím, jakoby v té páté třídě.*“ Její jediný důvod to samozřejmě nebyl; v odpovědi na tuto otázku už v anketě v páté třídě uvedla, že se „*na osmileté gymnázium hlásím proto, abych měla dobré vzdělání a abych po dokončení gymnázia mohla jít na vysokou školu. Očekávám od toho dobré vzdělání.*“ Zodpovědný přístup k budoucímu studiu měla již v páté třídě, ale pravděpodobně převzatou od rodičů. Podobnou odpověď jsem dostala od otce, který nejprve podotknul, že jedna z výhod je právě v kvartě, kdy „*nemusíme letos nic řešit, pokračuje dál @*“, ale hlavním pozitivem je právě „*ta příprava na tu veškerou bude lepší než ta příprava na tý základce.*“ Nikoly zpětné zhodnocení volby víceletého gymnázia je pozitivní a vysvětluje to především na porovnání probírané látky se základní školou: „*Já myslím, že to bylo dobrý rozhodnutí, protože kdybych byla třeba teď na základní škole, tak bych jakoby měla to vzdělání jakoby... jiný prostě. Jako že tam berou ty věci míň a takhle, že my to berem hodně dopodrobna, takže to pak bude dobrý u přijímaček.*“ Takto zpětně hodnotí volbu gymnázia z dlouhodobého hlediska. Potěšení, které z přestupu má a současně ji naplňuje, je pohodový kolektiv v nové třídě: „*My jsme tam tak jako, je to dobrý, že se tam všichni tak jako bavíme a nikdo tam není na sebe prostě hnusnej. A jsem ráda, že je to na těch osm let, že se to jako nemění třeba po dvou nebo po čtyřech letech, že kdybych šla na nějakou střední, tak že bych zase měla úplně nověj, jsem ráda.*“

Rozhodnutí zvolit gymnázium bylo pro Nikolu skoro samozřejmé, jelikož má sestru na gymnáziu a výkonově tam byla doporučena i její třídní učitelkou⁵. O jiné škole ani neuvažovali, protože podle matky ani nechtěla: „*Chtěla jakoby jít sem, protože tam má*

⁵ Údaj zjištěn z výzkumného šetření při bakalářské práci přímo od třídní učitelky na základní škole.

i sestru, je to tady ve městě a neměla nějaký takový jako specifický, že by chtěla třeba na zdravotní nebo na pedák nebo něco takovýho, takže... měla jedničky, takže to z toho tak nějak vyplynulo.“ Pro rodiče je volba stejné školy pro obě dcery v jistém pohledu pohodlná, pochvalují si jistotu středoškolského vzdělání. Dále jsou rádi, že Nikola nenastoupila na druhý stupeň, protože co slyšeli od známých, tak „*moc nejsou spokojení s tím druhým stupněm. Hlavně jako ti spolužáci a hlavně už ty diskotéky dřív tam začínají ty děti. Takovej ten alkohol, kouření a já bych řekla, takový věci, který třeba na tom gymplu my neřešíme, nebo já je neřeším.* @“ Určité rozdíly mezi morálkou na gymnáziu a na základní škole tedy rozhodně panují.

Zkušenosti z gymnázia a rozdíly oproti základní škole

Každý ze žáků si před přestupem vytvoří nějakou představu o víceletém gymnáziu, co se změní. Jelikož má Nikola straší sestru, která jí „šlape cestičku“ a může ji seznámit se systémem gymnázia ještě před nástupem do školy, měla už docela jasnou vizi, co se po nástupu na víceleté gymnázium změní, jak uvedla v rozhovoru v 5. ročníku: „*# Budu se muset víc učit... A budu mít míň času třeba jako.*“ Když se ale zpětně zamyslela, co ji na gymnáziu překvapilo, těžko hledala vhodnou odpověď: „*Asi nic. Profesori jsou v pohodě. My jsme právě na základce měli jenom jako jednu profesorku na každou hodinu, takže jsem měla vlastně pořád tu stejnou a teď tady máme jakoby na každou hodinu někoho jinýho, ale nějak mě to nepřekvapilo.*“ Střídání učitelů na předměty by nastalo i na druhém stupni základní školy, tento jev tedy není rozdílem v systému na druhém stupni základní školy a na nižším stupni víceletého gymnázia. Matka ale připomněla, zda dceru nepřekvapilo vykání. „*Jo tak, jako docela jo. Ale já myslím, že někdo, jako někdo nám tyká a někdo nám vyká, takže teď už jsem si na to zvykla.* @ *Předtím mě to překvapilo.*“

Často zmiňovaným tématem s Nikolou bylo to, že opravdu pocítuje zvýšenou povinnost se učit a připravovat se pravidelně do školy. To bylo znát už od primy: „*Do té pátý třídy jsem se neučila na matematiku nebo češtinu a teď se tu matematiku prostě musím učit průběžně.*“ Dále však uvažuje nad tím, že by se tu matematiku asi musela učit průběžně, i kdyby byla na základní škole. Toto se těžko posuzuje, ale s ohledem na její studijní návyky se dá předpokládat, že pro udržení dobrých známek by nepolevila a věnovala by se učení i na základní škole. Na rozdíl od základní školy se však „*někdy musím učit víc na takový ty nepodstatnější předměty než na ty ostatní, že třeba na hudebku, když píšeme test, že mi přijde důležitější třeba chemie. Nebo třeba počítače, takže to mi přijde jako úplně nejtěžší předmět z těch předmětů* @ *i když to jsou počítače.*“ Obtížnost předmětů je tam na jiné úrovni než

na základní škole, ale jak už Nikola zmiňovala, považuje to za pozitivní, protože ji to lépe připraví na vysokoškolské studium. O doučování nikdy moc nemuseli uvažovat, a to nejen z důvodu, že má Nikola starší sestru, která je ochotná jí s ledačím pomoci: „*Takže to je dobrý, třeba tu chemii a matiku to jí vysvětluje, protože my matiku máme takový samostudium.*“ Na matematiku má už od primy profesorku, která látku vysvětluje tak, že to málokdo z třídního kolektivu pochopí. „*Už od té primy to od ní nepochopila, takže už je zvyklá na takovej ten způsob, že si to doma sama studuje.* @“ A když je potřeba něco dovysvětlit, obrátí se na sestru. „*Ale teď už to většinou chápu i ve škole, jde spíš o to, že to bylo těžší v té šesté třídě, jak jsem tam přišla a najednou prostě jsem se to musela tak nějak jako doma se učit.*“

Matka mi přiblížila systém známkování a naznačila její nespokojenost s ním: „*Mně trochu vadí to známkování, že to je přesně na ten průměr, že prostě, když někdo má jedna celá padesát jedna, tak je to prostě dvojka, což mi přijde takový to no.*“ Mohlo by se předpokládat, že pokud profesor striktně hodnotí průměrem známek, jsou výsledky spravedlivé a opravdu jsou odrazem hodnocení žáka. Ovšem existuje protiargument, že v některých předmětech, například v jazycích, by bylo rozumné zohledňovat aktivitu v hodinách a mluvený projev. Hodnocení angličtiny se ovšem řídí právě dle váženého průměru: „*Kdybych měla už jedna celá pět, tak mám už dvojku na vysvědčení, i když jsem v té skupině třeba jedna z těch nejlepších.*“ Nikola ale upřesnila, že ne každý z profesorů se toho striktně drží a stále je zachován určitý lidský přístup: „*Třeba naše chemikářka, tak ta je třeba taková hodná, že prostě kouká i na tu aktivitu hodně a když třeba vidí, že tam máme samý jedničky a jednu trojku, že jsme něco zkazili, tak nám přilepší. A když nám třeba přilepšila v prvním pololetí, tak nám třeba v druhém zase přihorší, ale nějaký učitelé to třeba berou přesně podle toho průměru.*“ Pro žáky se vyplatí znát taktiky známkování profesorů a u některých mohou spoléhat na „přimhouřené oko“.

Vlastní výkon na gymnáziu a školní sebepojetí

Výše jsem zmínila, že se Nikola po přestupu musí více učit. Již v páté třídě bylo však zjevné, že jí intenzivní příprava (na přijímací zkoušky) nedělá problém: „*Já jsem byla tak zvyklá, jak jsem to takhle dělala každý den. Že už to bylo takový jiný, že když jsem se pak po těch přijímačkách už vůbec takhle na to jako neučila.* @“ Její současná příprava do školy je podle rodičů vidět, učí se, ale nepřehání to. „*Mě by to pak ani nějak nebavilo to učení.* @“ Ovšem záleží na počtu testů a zkoušení v týdnu, pak se domácí příprava zvyšuje: „*Třeba máme někdy úplně pohodu a pak když jsem třeba nemocná, tak mám třeba najednou testy, tak se na to*

kouknu někdy i třeba dvě hodky denně. [...] Nějakej den máme tak jakoby pohodovej, že se vůbec nemusím na něj učit a třeba zejtra zrovna máme den, kdy máme fyziku, chemii, matiku a takový ty předměty, takže většinou, dneska se učím vždycky víc.“ A právě na takovouto nevhodnou organizaci rozvrhu si dále stěžuje Tamařina matka.

Od malička si Nikola zakládala na známkách, na vysvědčení v páté třídě měla samé jedničky a ani jí nehrozila žádná dvojka. Čekala ale, že se její vysvědčení změní: *„Tak dvojky už budou, jakoby na výzo, to určitě @ Třeba z matiky, nebo z češtiny, tady z těch takových těch.“* Její nejhorší vysvědčení bylo v sekundě, kdy těch dvojek bylo na vysvědčení pět. Aktuálně v prvním pololetí kvarty si vysvědčení udržela se dvěma dvojkami z občanské výchovy a fyziky. *„Ale tohle pololetí jsem tak nějak začala spíš víc dvojkama a někde mám třeba trojku, ale většinou ty jedničky nebo ty dvojky a pak to většinou opravuju na konci roku, protože mám všechno mezi. @“* Jelikož je přístup profesorů individuálnější než na základní škole, často vyjdou vstříc a vyhoví dodatečnému zkoušení pro vylepšení prospěchu. Opravování známek je tedy reálnější. Informace o prospěchu od profesorů mají rodiče i Nikola vesměs pozitivní: *„Myslím, že mě mají snad rádi. @“* Z třídních schůzek ale moc rodiče nezjišťují, s výkonem jsou totiž spokojeni: *„My ty učitele neobcházíme, protože není důvod, když má samý jedničky furt tak nějak, tak proč bychom za nimi chodili a ptali se, jak se učí, to vidím. @“* Matka se přiznala, že měla očekávání od dcery trochu nižší: *„Mě spíš překvapily ty známky, že si třeba udržela fakt ty jedničky, že jsem fakt myslela, že na tom bude hůř. Že jí to dá větší práci. [...] Jsem jí říkala, že to nemusí mít prostě pořád jedničky/ prostě nebude mít pořád jedničky, že prostě dvojky jsou dobrý, i kdyby měla mít trojku, no takhle. Jako čtyřku si zase říkám, že už jako ne, ale @ někdy mi přijde, že se třeba i srovnává s tou ségrou dost, že tam má třeba jenom ty jedničky nebo takhle. Nebo si myslím, že pak je dobrý, že se zaměří na ty svoje předměty, který jí baví, než že se bude snažit mít ze všeho ty jedničky, ono taky to pak pořád nejde, že jo, a je to, nevím, možná pak trochu zbytečný tlak.“* Prozatím se zaměřuje právě na pěkné vysvědčení, pro známky se snaží udělat hodně, bez intenzivnějšího oblíbeného předmětu. Ze strany rodičů má Nikola příjemné zázemí a podporu, která nelpí na stoprocentním výkonu.

Když se Nikola měla sama ohodnotit a porovnat mezi spolužáky, podle jejího otce je *„taková skromná.“* Aktuálně se v kvartě cítí *„# tak nějak, mezi téma, jakoby tak nějak... # ne jakoby mezi nejlepšíma, ale tak nějak ani jako/ taky tak nějak průměrně prostě jakoby mezi těmi, co mají ty jedničky a někdy tu dvojku.“* To, že se v kvartě víceletého gymnázia studenti s minimem dvojek cítí průměrní, mě nejprve překvapilo, ale setkala jsem se s tím častěji.

U Nikoly si to vysvětluji shozeným sebevědomím z primy: „*Když jsem šla na ten gympl, tak jsem si tam připadala, jako jak jsem měla dobrý známky, ale i tam najednou byly takový ty hodně chytrý děti, jako ty třeba vyhrávali i nějaký matematický olympiády a takhle. Když jsem šla na nějakou olympiádu, tak jsem byla vždycky mezi posledníma, tak to jsem si připadala spíš tak jako průměrně, ale teď když tak koukám na ty známky, tak mi přijde, že je mám dobrý, tak jsem ráda.*“ Na základní škole byla krásným příkladem velké ryby v malém rybníce: „*No, to bylo dobrý, protože to jsem měla ty samý jedničky oproti ostatním, takže to bylo dobrý.*“ Se současným výkonem je spokojená. To, že už se necítí být jedna z nejlepších ze třídy, tedy že se stala tou malou rybou ve velkém rybníce, se na ní nijak negativně nepodepsalo. Naopak to bere jako motivaci. Občas, když není spokojena s některými známkami, tak si (často za podpory matky) uvědomí „*jaký mají známky moji starý spolužáci ze základky, tak jsem spokojená.*“ A samozřejmě není jednou z těch horších, jak sama dobře ví. „*Ty, co mají čtyřky, tak to jsou většinou kluci, co se to třeba jako ani moc neučej, takže já se jako učím, abych měla jakoby ty lepší známky. Že oni spíš jakoby jim je to tak nějak jedno. [...] Můj kamarád, třeba když píšeme ze zeměpisu a máme třeba dvanáct stránek a on mi napíše večer v půl desátý, jestli bych mu to neposlala, tak takový jako že mu to asi moc nevádí. @*“ Navíc je vidět, že komunikace mezi spolužáky probíhá i mezi těmi, kteří jsou výkonově odlišní.

Osobní život a výhled do budoucna

Nikola se při našem prvním setkání věnovala tenisu, výtvarnému kurzu a chodila na kurz angličtiny. S výtvarkou skončila už v páté třídě a nakonec upustila i od toho tenisu hned po nástupu na gymnázium. Na kurz angličtiny chodí stále, dvakrát týdně, a tam potkává i několik bývalých spolužáků ze základní školy, od kterých získává informace o jejich probírané látce. Se svým současným kolektivem ve třídě je spokojená: „*My jsme tam tak jako, je to dobrý, že se tam všichni tak jako bavíme a nikdo tam není na sebe prostě hnusnej a jsem ráda, že je to na těch osm let, že se to jako nemění třeba po dvou nebo po čtyřech letech, že kdybych šla na nějakou střední, tak že bych zase měla úplně nověj <kolektiv>, jsem ráda.*“

Kvůli učení tráví většinu času doma. Volný čas aktuálně přes zimu ve městě využívá jen tehdy, pokud má kurz angličtiny a využívá prodlevu mezi koncem školního rozvrhu a začátkem kurzu. K údivu rodičů se často zdržuje doma, sami vzpomínají, jak v tomto věku byli stále venku. Jelikož se rozhovor uskutečnil v zimě, je toto období pro venkovní aktivity trochu omezené, i podle Nikoly to v létě bude jiné. Momentálně ráda tráví čas s knížkou.

V závěru rozhovoru vždy narazím na otázku týkající se plánů do budoucna: „*No, na nějakou vysokou.* @“ Taková varianta se dá předpokládat, ale konkrétní zaměření neměla

ani v páté třídě, podle matky ani teď: „*No mění se to, zatím jsem to nějak neřešila, ale nic konkrétního.*“ Hledání vysoké školy aktuálně probíhá u starší dcery, proto to s Nikolou pořádně neprobírali, ale jelikož je na víceletém gymnáziu, nemusí řešit odborné zaměření v deváté třídě, jako většina jejích vrstevníků, a má další čtyři roky na rozmyšlenou.

5.2 Tamara

Rozhovor s Tamarou a s její matkou probíhal u nich doma. Komunikace s oběma byla na kvalitní úrovni a bez okolků mi rády vyšly vstříc. Tamara kamarádí s Nikolou a chodí do stejné třídy na gymnázium v Ústeckém kraji, některé zkušenosti z předmětů jsou proto podobné.

Volba víceletého gymnázia

Jelikož má Tamara starší sestru, která dochází na stejné víceleté gymnázium, byla tím její volba ovlivněna. V páté třídě sestru zmínila v jednom z důvodů přestupu: „*Protože bych chtěla, hlavně, že se tam víc asi naučím a taky# že tam mám tu sestru, tak bych chtěla taky, ale hlavně taky kvůli tomu učení. # Že já bych prostě chtěla jít na vysokou, takže z toho gymplu se prostě půjde líp.*“ Během rozhovoru jsme narazili i na to, že se lépe (podle zkušeností matky) přechází na vysokou školu z víceletého gymnázia, než ze čtyřletého, a je tam větší připravenost na maturitu: „*Co třeba slyším, nebo co vím, nebo když třeba mají vlastně procentuální přijetí na tu školu, tak vlastně na tom osmiletým to je 90 % určitě, zatímco ty čtyřletý ty jsou menší asi i je tam, že ty náročnější školy, jakoby že zvládají daleko relativně slušně, že se dostávají tam ty děti, takže to tam asi je. A holt, co je daný, že ta třída jde vždycky podle toho, jaký jsou nejslabší žáci, tak je to, tady přece je to tam trochu jak by se řeklo takovej určitěj výběr, tak můžou jít rychleji, než jako na těch základkách.*“ Volba gymnázia již v páté třídě byla vázaná na pohodlnější přestup na vysokou školu, kam by matka byla ráda, kdyby po maturitě nastoupila.

Tamary spokojenost s volbou gymnázia se projevuje neustále. Jeden z kladů studia na víceletém gymnáziu je to, že se aktuálně v kvartě nemusí rozhodovat, na jakou střední školu přestoupí a připravovat se na přijímací zkoušky. Když se však zamyslela nad dlouhodobějšími výhodami, měla podobný názor jako v páté třídě: „*Takže se tam i něco víc, něco navíc jako naučíme. [...] Kamarádka se naučila víc jakoby na tu maturitu a na vysoký, oni už to uměli, kdežto ty jiný se to ještě neučili vůbec. A celkově jakoby je vidět, že toho jako umíme víc a máme třeba lepší známky než některý jakoby z té základky nebo takhle.*“ Oceňuje lepší přípravu na budoucí studium na vysoké škole, ale ne vždy je to jednoduchá cesta:

„Přijde mi toho občas až moc, že tam každou hodinu jako máme být tak jako úplně perfektně připravený, a že třeba přijdu domu a prostě celej den se učím.“ Záleží také na konkrétním dni, matka si poměrně stěžuje na nevyhovující rozvržení písemek: *„Jsou dny náročnější a jsou dny volnější. Občas to tam není úplně tak jako zkoordinovaný, a že třeba opravdu na nějaký den, přestože by to asi být nemělo, tak někdy mají třeba tři testy.“* Její příprava do školy je poměrně vzorná a odráží se to i na jejím hodnocení, volbu víceletého gymnázia lze v takovém případě považovat za vhodnou.

Zkušenosti z gymnázia a rozdíly oproti základní škole

Před nástupem na gymnázium věděla, že bude muset uzpůsobit svůj denní rozvrh, a to především ráno. V páté třídě se toho trochu obávala: *„Už teďka nevím, jak to budu stíhat, protože já ráno... <mimika naznačující neschopnost ranního vstávání> já nevstanu ráno. @“* V současnosti si již na změnu zvykla a vstávání jí nedělá potíže. Větším překvapením po přestupu bylo, o kolik náročnější jsou některé předměty. A zvláště takové, u kterých by to člověk nemusel čekat, protože byl zvyklý na odlehčený přístup ze základní školy: *„Co mě teda překvapilo, tak určitě, že toho je tolik. [...] Jediný, co mě nejvíc zklamalo, my máme IKT a my to bereme strašně vážně a že třeba píšeme i testy z programování a takhle. A mě to jako zrovna úplně, nejsem na to nejlepší, tak to je asi jediný s čím jsem asi vůbec nepočítala a jsem ani nějak tam nechtěla. @“* Udržení si plného nasazení a dobrých známek v oboru, který není Tamaře nejbližší, je obtížné. Podle matky je vidět, že se v informačních technologiích našli zejména chlapci: *„Děvčata s tím mají spíš jako problémy a kluci, kteří si rádi hrají s počítačem, který přesně třeba směřují tím stylem, tak těm to asi nějak nevadí, ti si s tím umí poradit, ale holky si s tím neví rady.“* Na známkách, které jsou rozebírané níže, to naštěstí není vidět a drží se mezi jedničkami i v informatice.

Paní profesorka z matematiky (která byla už zmíněna u Nikoly) svým přístupem k vyučování studentům práci neulehčuje: *„U té učitelky to moc nepochopím a hodně žáků jako i říká, že od ní to moc nepochopí, jak ona to vysvětluje. Třeba ona nám něco neřekne a potom je to v testu a my ‚To jsme ještě nikdy‘ a ona ‚Ne, já jsem to tam určitě napsala‘. A třeba potom jsme zjistili, že ona to tam napsala, ale už zazvonilo. Ona to tam prostě napsala a odešla a my jsme samozřejmě všichni už odcházeli.“* Podle matky s ní měli menší potíže, ale už si od primy postupem času zvykli na její způsob výuky. Věděli, že když něco nepochopí z hodiny, doučí se látku doma. Co se však týče komunikace ohledně známek, svěřila se Tamara s nepříjemnou zkušeností s profesorkou jednoho ze spolužáků: *„Ona je ještě jakoby taková, že vždycky si někoho najde, koho prostě nemá ráda a dá mu to strašně,*

ale úplně strašně sežrat a prostě je to úplně vidět, jako ona zrovna teď ho nemá ráda. Protože třeba jeden kluk, tak on měl jedna celá pět, chtěl se nechat vyzkoušet, že jako mu vycházela jednička a ona řekla, že to prostě není, že to je dvojka, ať se podívá doma, že to asi viděl špatně. Potom, když už to bylo uzavřené, ona za ním přišla, že se měl nechat vyzkoušet, že prostě příště se musí nechat vyzkoušet a že má dvojku. No tak on na ni prostě jenom jako koukal, jestli to myslí vážně. @“ Takovéto zkušenosti jsou nepříjemné a jsou pravděpodobně na všech školách, bez ohledu na to, zda se jedná o gymnázium, základní, nebo střední odbornou školu. Podle matky se „málokdo umí oprostít od toho, jestli mu je někdo sympatický nebo není. U těch učitelů je to blbý, když to nechají takhle znát.“

Matka si pochvalovala nedávné plošné srovnávací testy z několika důvodů: „Bylo to správný jednak, aby se srovnalo, že teda se ukáže, která třída je jaká a i která škola je jaká, protože to mělo zhodnotit. [...] Sestra starší ta tím prošla, ty to dělali i za tu devátou třídu a měly ty výsledky jako výrazně teda lepší [...] Prostě ty výsledky byly opravdu daleko jiný, než v těch devátých třídách. [...] Jsou školy, i základky, který jsou dobrý a jsou schopný připravit, odkud třeba ty děti odcházet na to víceletý gymnázium nemusí. [...] Ono to ukáže i srovnání těch učitelů. [...] Ale upustilo se od toho, nelíbilo se to jak ředitelům, učitelům, dětem, rodičům.“ Z toho vyvodila závěr, že vybrané gymnázium náleží mezi prestižní a příprava na vysokou školu je velmi kvalitní. V současné době jsou testy opět zrušené, některé předpokládané důvody zmínila během našeho rozhovoru i Tamara, která má informace o jejich průběhu od sestry: „Je to takový, že ty učitelé toho mají moc a že se jim to nechce. Ono taky byl problém, že ono se to psalo nějak dohromady a musel to někdo hlídat, jestli se neopisuje. Jenomže někdo to hlídal přísně a někdo to vůbec nehlídal. Takže jako u někoho měli všichni jedničky a u někoho tam byly známky, jaký by doopravdy dostali.“ Spravedlnost hodnocení srovnávacích testů podle ní upadala na základě jejich způsobu zadávání a nedostatku striktnosti pravidel a sounáležitosti vyučujících. Jejich zadávání tak pozbývalo smyslu. „Oni to jako bojkotovali trochu ty učitelé některý. [...] Někdo to vysvětlí, někdo je driluje, někdo ne, ale ten rozdíl, tam byl u starší sestry krásně vidět, že třeba z té základky úplně ty výsledky tak jako nebyly.“ Některým ředitelům se právě nechtělo prezentovat dosažené výsledky, aby tím jejich prestiž nebyla ponížena.

Vlastní výkon na gymnáziu a školní sebepojetí

Tamara byla na základní škole jedničkářka, v páté třídě jí na vysvědčení sice hrozila dvojka z českého jazyka, ale předmět si vylepšila a odcházela se samými jedničkami. Její představa o známkách na gymnáziu byla jiná: „No tak, podle mě asi bude jiný vysvědčení. @“ Díky

vlastnímu nasazení se jí podařilo udržet hezké vysvědčení a v kvartě v pololetí si odnášela tři dvojky: z biologie, matematiky a fyziky. Zajímala jsem se o to, jestli si myslí, že by si na základní škole udržela samé jedničky. Otázka byla směřovaná pro zjištění její vnímané akademické účinnosti. Po úvaze přepokládá, že by tam samé jedničky měla. Otázkou zůstává, jestli by ji neopustila motivace k učení, když by v podstatě neměla koho předhánět: „*To spíš ne, já moc nemám ráda, když jako mám dostat špatnou známku. Já vždycky z toho mám takovej jakoby špatnej pocit, takže spíš jako se to naučím, že i když třeba z testu dostanu dvojku, tak je to takový to ,Hm, ale mohlo by to být lepší.*“ Její motivace k učení je vnitřní, kdy ji žene potřeba překonávat sama sebe.

V průběhu studia na gymnáziu se jí drží dvojky z matematiky a někdy z českého jazyka, ale většinou si vybojuje jedničky. Trojka jí hrozila dvakrát: „*Z matiky a jednou teda ze zeměpisu, protože jsme dostali neočekávaný test z celý Evropy.*“ Právě neočekávané testy jsou u Tamary často důvodem, proč jí vychází horší známka. Profesori ji považují vždy za připravenou na hodinu, jediná matematikářka v ní nevidí takový potenciál: „*Na matiku, tak tam jsem pro ni dvojkařka. Tak jako ona mi řekne ,Vy jste jasná dvojka.*‘ A to mi řekla jednou v primě a od té doby už si mě takhle pamatuje.“

S výkonem je velmi spokojena i matka: „*Já jsem hodně spokojená. Jako říkám, že dokud mají vyznamenání, tak jsem maximálně spokojená.*“ Ve třetí třídě byla Tamaře diagnostikovaná dyslexie, proto „*s tou češtinou tak trošičku občas zápasí. Jako hodně se to vylepšilo [...]. Takže proto vlastně ještě ta dvojka je suprová a já jako bych ani nepérovala, nebo nechci, aby měla jedničku, protože v češtině není důvod.*“

Když se Tamara měla zhodnotit ve výkonu vzhledem ke spolužákům, marně se snažila zařadit: „*Tak to si myslím, že jsem tak nějak... trošku jakoby nad středem si myslím, že tak nějak. Ale možná že až nějak spíš u toho středu, že jakoby jsem ten, takový ten průměrný žák.*“ Se třemi dvojkami se i přesto cítí takto průměrně pravděpodobně z důvodu, že se ocitla v kolektivu chytrých a ještě lepších spolužáků. Podobnou situaci zažívá matka také se starší dcerou, proto ji ani její školní sebepojetí nepřekvapilo. „*U nás taky, třeba dva lidi mají jako spíš trojku, jenom jednou měli čtyřku a jinak mají jakoby vyznamenání. Spíš že ale většinou jim třeba to vyznamenání uteče o jednu dvě dvojky.*“ Takže se v takovém kolektivu většiny spolužáků s vyznamenáním, kde si 9 lidí drží samé jedničky, může cítit průměrně. U Tamary tedy zapůsobil efekt malé ryby ve velkém rybníce. Z toho důvodu se u ní neprojevuje určitá nadřazenost, i když je studentka gymnázia: „*To se asi takhle nějak úplně necejtim. Si neříkám, že jsem jako nějak lepší.*“ Nadřazenost pozoruje s matkou u ostatních studentů

z vedlejších tříd: „Opravdu, že jako bývají namachrovanější ti, kteří přijdou do toho prváku, a ne ti, kteří by mohli být jako ‚My už jsme v tý kvintě a my jsme tady mazáci‘ tak je to právě paradoxně obráceně.“

Osobní život a výhled do budoucna

Téměř každému ze žáků je líto, že opustí kamarády a spolužáky ze základní školy. Někteří v kolektivu ale nebyli zrovna Tamařini kamarádi, tak „*hodně se těším, že se některých lidí z naší třídy zbavím.* @“ Informací od bývalých spolužáků má málo, kontakt s nimi udržuje minimální: „*Já se s nima moc nebavím, nebo spíš oni se tak s náma nebavěj.* @ *Že prostě třeba já jdu a pozdravím je, a oni se na mě tak jako koukaj a třeba prostě jdou dál a takhle odkloněj hlavu a prostě jdou dál. Nevím, jako jestli jsou jako nějak naštvaný, že prostě my jsme šli na ten gympl a nevím, prostě takhle že jdeme a oni nás nepozdraví.* @“ Poté, co Tamara s několika dalšími spolužáky odešla na gymnázium, přestali se bývalí spolužáci s nimi bavit, i když předtím měli mezi sebou komunikaci standardní. Matka si toto chování vysvětluje tak, že se to týká dětí, které se v páté třídě na gymnázium nedostali: „*Tam může být totiž trošičku třeba takový, že oni teď budou chtít jít na to čtyřletý, a je tam, a to teda jsem pociťovala i u starší, když přesně pak byli v kvintě a přišli ty stejně starý, tak ti, kteří se nedostali, a jako teď se dostali, tak to bylo přesně takový frajerský, Hm, vidíš, my jsme se nedostali a stejně tady jsme.*“

Se současným kolektivem je spokojenější. Není to vždy perfektní, ale v porovnání se základní školou jsou více stmeleny: „*Jsou tam dva, který občas, jedna holka jeden kluk, který občas jako jsou takový, že se hádají s celou třídou.* @ *Ale to je taková jedna holka, která je fakt potom naštvaná a na všechny začne křičet, i když je tam učitel. [...]* Podle mě tady jsme takový víc # *jakoby dohromady, že i třeba na ty výlety víc jakoby jezdíme a i třeba mi přijde víc, že máme takový dohromady třeba nějaký koníčky nebo takhle, takže mi přijde, že i víc si rozumíme.*“ Výlety organizovaný školou mají přispívat k upevnění kolektivu a žáci to pociťují.

Jak Tamara zmínila, některé koníčky má společně se spolužáky, jako například kurz anglického jazyka, kam chodí i Nikola, a na který chodila už před nástupem na gymnázium, navíc přidala německý jazyk. Na prvním stupni navštěvovala navíc lekce hry na klavír, se kterými plánovala už tehdy skončit z důvodu určitého omrzení. Nebavily ji přípravy na hodiny, kdy musela trénovat různé etudy, zatímco by ji bavilo hrát odlehčené písničky. Věnovala se i sólovému zpěvu, ale z podobného důvodu od něj upustila: „*Zpívat chodili no, ale to přestali, protože jim změnili zase učitelku už po několikátý a už to bylo takový jako...*

A zase měli především zpívat takovou tu klasiku a oni by chtěli všichni zpívat něco jako takového, písničky prostě.“ Hudební koníčky všechny opustila, ale doma si zahraje a zazpívá, co zrovna chce. Jeden z větších a prioritních zájmů byl tenis, kterému se věnovala od mala. V současné době si dala delší pauzu, ale její sestra se věnuje trénování tenisu, tak plánuje, že si s ní bude „chodit pinkat.“ Důvod upuštění od tenisu byl zřejmý; již bylo nutné se rozhodnout, zda se mu chce věnovat vrcholově, či ne: „*U těchto sportů, tam to přesně v tomto věku dochází, že buď se tomu musí věnovat na plno, anebo to zůstane na takový, jako jak se říká, okresní úrovni jenom. To je proč ta starší přestala, protože na závodní úrovni by to znamenalo buď se plně věnovat tenisu, nebo škole, obojí dohromady nejde. No tak z toho důvodu se většina rozhodne pro tu školu, překvapivě. Tamara neměla takový úspěchy, takže spíš se z toho stala taková volnočasová aktivita.*“

V páté třídě se svěřila, že jezdí na koni na farmě v blízké obci. Ve kvartě ke koním už nedojíždí, ale mrzí ji to: „*Chtěla bych, ale spíš nemám teď jakoby kde. Ono to tam začalo být, že nás třeba tam bylo deset [...] a ona se tam věnovala jenom jedny. Já jsem tam třeba byla pět hodin po sobě a ani jednou se mi za to nevěnovala. Prostě jenom jsem si tam jezdila dokolečka, a prostě potom na mě jen zařvala, jestli chci jako klusat, takže ať teďkon jako něco dělám, nebo potom už jako, že za chvíli půjdeme.*“ Podle matky to paní majitelce „*přerostlo přes hlavu*“, protože chtěla rozšířit okruhy zájemců o péči o koně, ale větší skupinu dětí už nedokázala pojmout. V tom měla Tamara smůlu. Nedokázala si udržet své „koníčky“ často z důvodu nevhodného vedení a nesplnění představy o náplni kroužku. Přesto neopustila žádný kroužek kvůli vytíženosti ze studia na gymnáziu. Ani když má například den před testem kurz německého jazyka, nevynechá ho, učení si plánuje dopředu a naučí se to s předstihem. S plány s rodinou na víkend, výlety a podobně, musí být seznámena dopředu, aby si upravila rozvrh na přípravu do školy: „*Buď jedeme někam na víkend, nebo na výlet, ale musí to být přesně plánovaný, aby věděli, jestli o víkendu budou mít čas se připravit. Nebo když třeba řeknu, že celou neděli budeme na výletě, tak prostě co máš na pondělí, tak se na to podívej v pátek, v sobotu, nebo aby si to takhle rozvrhli. [...] Ale jinak si myslím, že by zase volný čas neměli, to se říct nedá. Někdy je ho víc, někdy míň. Ale jako že by na odpočinek čas nebyl, to si nemyslím.*“

V anketě měla Tamara jako jedna z mála svou představu o budoucím zaměstnání uvedenou jako jeden z důvodů přestupu na gymnázium: „*Protože chci studovat veterinu, očekávám zde lepší přípravu na maturitu a přijímačky na vysokou školu.*“ Tento plán do budoucna se jí stále drží, vysvětluje si to tím, že od malička mají doma nějaké zvíře a má

zálibu v koních. Navíc rodiče se věnují zdravotnictví, určitá podobnost v zaměstnání tam je. Matce její zaměření nevadí, ovšem je třeba vymyslet alternativní plán v případě neúspěchu: *„Já si myslím, že je jako potřeba, aby na tu vysokou školu se dostali, protože myslím si, že i děti, který někam chtějí a nedostanou se, tak jako jít do práce, tak u většiny bývá spíš trochu konečná, když z toho vypadnou, co takhle vidím. Odvyknou si učit, jako přece jenom navyknou si na to, že nějaký finance jsou, je to jiný způsob a už se jim potom do té školy ne všem chce vrátit.“* Tamaře nezbyvá než držet palce v budoucím studiu a pevně věřit, že se její plány splní.

5.3 Kamila

Kamila je jednou z těch, kteří se zúčastnili výzkumu před čtyřmi lety, a v komunikaci se mnou jako výzkumníkem neměla vcelku žádné problémy. Bez ostychu odpovídala jak při rozhovoru, tak i při e-mailové korespondenci. Jelikož si Kamila během rozhovoru ujasnila některé hodnoty a priority, vzájemná spolupráce byla přínosná pro obě strany.

Volba víceletého gymnázia

Základní škola, na kterou docházela, je specializovaná na jazyky. Kamila na ni přestoupila až ve třetí třídě, předtím chodila na sídlištní základní školu. Dostat se na gymnázium nebyl její velký sen, důvodem přestupu na gymnázium bylo přání si zkusit, jestli by se dostala, a *„protože už tam chodila ta moje ségra, a tak jsem chtěla jí dokázat, jakože já jsem taky dobrá. @“* Jelikož už jednou přestupovala na základku, rozhodla se, že by zase chtěla někam jinam. Důvod volby víceletého gymnázia je hodně vázaný na sestru, což se projevuje i u ostatních respondentů. Navíc se objevuje touha po změně, která byla částečně podnícena už přestupem z první základní školy. Dokonce uvažovala, že by si teď v kvartě *„zkusila # zkoušky teď na nějaké jiné gympl, jako jenom jestli bych na to měla,“* takže je u ní pozorovatelná určitá potřeba zjišťování, na jaké vzdělávací úrovni se nachází. Zkoušky si ale nakonec nezkusila z důvodu studijní vytíženosti ve škole. Podporu před přijímacími zkouškami v páté třídě ze strany rodiny měla, ovšem věděla od rodičů, že její základka *„je moc dobrá škola a pokud se nedostaneš, tak se nic neděje.“* Hlásila se na 2 gymnázia, obě na Praze 1 a jedno z nich bylo to, na které docházela starší sestra. Na to se ale nakonec nedostala a v páté třídě ji to docela zklamalo, protože se chtěla dostat na oba, ale k mému údivu, s odstupem času byla na jednu stranu ráda, protože by na „sestry gymnázium“ stejně nešla. Důvod byl ten, že neměla od ní dobré reference: *„Já jsem totiž slyšela od ségry,*

že tam není moc dobrá ředitelka a slyšela jsem, že poslední dobou se to tam dost jako kritizovalo a tak.“

Dostala se na víceleté gymnázium, které nenavštěvuje její sestra. Není nijak zaměřené a sama je s ním spokojená. Kdyby nepřestoupila, tak *„bych měla hrozný jako nervy, protože kdybych se nikam nedostala ted’ <z deváté třídy> na gympl, tak bych vlastně musela na nějaký učňák, nebo nevím, kam bych šla.*“ Tento strach z nedostání se na školu měla už v páté třídě, kdy byla přesvědčená, že *„všichni, co se nedostali, se budou hlásit v sedmý a pak v devátý. Takže jsem ráda, že jsem se dostala v pátý.*“ Po připomenutí, že existují ještě střední odborné školy, se ještě zamyslela: *„Střední, no, to by šlo. Ale to už by bylo nějaký zaměření a to já jsem právě nevěděla, jaký chci zaměření a to do ted’ nevím. Takže je dobrý ten gympl, že si to jako prodlužuju, dokad’ nebudu vědět a pak až, to, že prostě nejsem na nic zaměřená. A že je to možná i dobře, že nejsem na nějakým speciálním gymplu, třeba, já nevím, na matiku nebo na jazyky, že prostě na tom všeobecným si vyberu, co mě bude bavit.*“ Dá se předpokládat, že pro Kamilu byla volba gymnázia šťastná, protože kdyby byla na základce, cesta z ní by stejně směřovala na gymnázium z důvodu všeobecného zaměření. Ale je otázka, zda by v případě setrvání na jazykové základní škole a přestupu až z deváté třídy nebyla její znalost jazyků lepší. Sama to zmiňuje jako jedno z negativ gymnázia, že by *„asi měla lepší angličtinu a možná i francouzštinu“*, jelikož už měla jeden rok francouzštiny na základní škole, ale v primě nebyla ještě v rozvrhu. Tu si zvolila až v sekundě jako druhý jazyk, a tak všechny základy ze základní školy zapomněla. Její názor na základní školu je velmi pozitivní: *„Myslím si, že moje základka je dobrá škola, takže ten přechod nebyl pro mě tak těžkej, že s porovnáním třeba s jinýma gymplama je ještě na tom i líp, že si myslím, že ona jak je jazyková a vlastně/. Myslím si, že je dobrá, opravdu, že je dobrá.*“ Volby víceletého gymnázia přesto nelituje: *„Myslím si, že by se tam <na základní škole> toho po mně chtělo asi míň.*“ Snížení úrovně znalosti jazyků se tedy vykompenzuje nabráním více znalostí z ostatních předmětů.

Zkušenosti z gymnázia a rozdíly oproti základní škole

Největší změnou po přestupu byli především noví spolužáci než to učení: *„Já si myslím, že se tam sešli docela chytrý lidi, řekla bych, že asi je to správně, že ty lidi se tam dostali a třeba #... já si myslím, jakože samozřejmě jsou tam některý horší, ale není to takový, že je úplně blbej ten člověk. Že prostě má něco v tý hlavě. I když mu něco nejde, tak v něčem je naopak dobrej.*“ V kolektivu se tedy našla. A to podle jejího názoru její matka považovala za menší potíže při přestupu, že ztratí kamarády ze základní školy, ale pravděpodobně šlo o strach

z dojíždění bez doprovodu spolužáků: „*Třeba do teď jsem jezdila s tou mojí spolužačkou, že jsme byli dvě a teď že jsem byla jedna.*“ Se spolužáky ze základní školy už se nestýká, ani v autobuse se nepotkávají „*myslím si, že je to tím, že máme jiný rozvrh. My končíme později než oni. Tam mají málo odpoledek, my jsme vlastně od primy jednou týdně měli devět hodin, každý rok, do čtvrt na pět prostě. A jede se. A to tam <na základní škole> měli vždycky třeba lichý týden, jakože třeba každý úterý v lichým tejdnu měli devět hodin. Ale jinak jako rozdíl tam zas jako nepociťuju.*“

Sama tvrdí, že to s přípravou do školy moc nepřehání: „*Já si myslím, musím zaklepat, že se to vždycky naučím docela rychle, jakože # jak co samozřejmě. [...] A hrozně dlouho už dlouho si to fakt plánuju, že bych se chtěla učit vždycky jako, přijdu ze školy, přečtu si to, co jsme dělali a potom se půjdu učit na něco. Ale já se vždycky učím na poslední chvíli, takže nikdy se neučím o víkendu. Ale mě to mrzí, že vím, že třeba příští týden bude hroznej tejden, že třeba budeme psát osm testů, ale prostě já si to moc k tomu učení nesednu, takže to nechávám až na večer předtím.*“ Plány na studium v předstihu se jí nedaří naplnit z jednoduchého důvodu, jelikož ví, že se látku naučí většinou rychle a známky nemá špatné. A co se týče názoru rodičů, ti jsou také spokojení s výkonem, proto není ani motivace změnit styl učení ze strany rodiny.

Časté obavy před přestupem na gymnázium, které se objevily, byly ze strachu z nových učitelů a jejich přístupu. Kamila se tomuto strachu v páté třídě taky nevyhnula: „*Akorát se bojím těch učitelů, že budou úplně jiný, že jsem je nikdy neviděla.*“ Když se s odstupem času zamyslela, co pro ni bylo zjevně šokem při přestupu, byl to právě jeden z učitelů: „*My máme takového pana učitele <na zeměpis>, který, podle mě/ jako spoustu lidí ho má hrozně rádo – já patřím k těm, který ho maj rádi – protože nás opravdu něco naučí, prostě # chce toho po nás hodně a to je, myslím si, že i možná dobře. [...] kamarádka měla strašnej problém se zeměpisem, že zeměpis, to já mám teď už druhej sešit v tomhle roce⁶ a prostě se píše, píše a třeba testy z dvaceti stránek a já jsem s tím nějak neměla problém se učit a ona právě, si pamatuju, že první test, to byla úplná katastrofa.*“ Naráží na to, že považuje svoji základní školu za dobrou přípravu na gymnaziální studijní systém, zmiňovaná kamarádka totiž chodila do ne tak prestižní školy. Pan profesor byl pro Kamilu určitou motivací k učení, do té doby nepociťovala zvýšenou potřebu intenzivnější přípravy do školy. A považuje to za tak pozitivní motivaci, že jí vadí jiní profesori, kteří toho po nich tolik nechtějí. V primě v třídním kolektivu bylo na známkách ze zeměpisu pozorovatelné, kdo

⁶ Rozhovor byl pořízen na začátku druhého pololetí.

z jaké základní školy přišel: „*To byl nejhorší předmět a teď už jsme se to jako naučili a prostě, že tam opravdu byl vidět ten rozdíl těch lepších škol a těch horších škol, že prostě z lepších škol se uměli učit a ty měli ty jedničky z toho zeměpisu a ty, ty co asi ne/ nebo nechci říct z těch špatných, ale asi se teda nemuseli učit (já sem se taky nemusela moc učit, ale mně to nedělalo problém), tak ty měli jako trojky čtyřky a tak.*“ Zvládnutí látky každého žáka po přestupu na gymnázium přisuzuje základům ze základní školy, což pravda být může, ale jen částečná. Sama tvrdí, že se na základní škole učit nemusela, protože jí to nedělalo problém, ale za svůj výkon na gymnáziu je vděčná právě dobré specializované základní škole. Dá se předpokládat, že pokud by byla jednou z těch „horších“ škol a její úspěch z předmětu by byl stejný, přisuzovala by konečně dobré známky sama sobě a svému výkonu.

Vlastní výkon na gymnáziu a školní sebepojetí

Kamila byla na základní škole jedničkářka, v páté třídě měla na vysvědčení samé jedničky: „*Ale v prvním pololetí čtvrtý třídy jsem dostala dvojku a to mě tak ranilo @. To bylo strašný, to jsem úplně brečela @. To jsem měla dva plus, prostě dva plus! Hrůza to byla prostě, to jsem byla prostě nešťastná.*“ Před nástupem na gymnázium se o známky bála, protože měla kamarádku „*a ta je v primě, ale na jiném gymnáziu, a říkala, že to máš třeba trojku z dějepisu, tak jsem se toho jako docela děsila, ale doufám, že mě to nepotká teda @.*“ Je vidět, že na známkách jí na prvním stupni velmi záleželo a tato vlastnost Kamile zůstala i na gymnáziu.

Její gymnázium má oproti jiným na konci kvarty tzv. malou maturitu: „*Je to prostě taková jako, že základka se hlásí na gympl, tak my, abychom postoupili do toho vyššího gymplu, tak taky děláme takový malý maturity v pololetí. O nic nejde a ty mi dopadly všechny na dvojky, ze 4, čtyři předměty, takže z toho nejsem úplně nadšená. Myslím si, že bych měla na víc.*“ Zkoušky se skládají písemně a dělala je z českého jazyka, matematiky, angličtiny (ty byly povinné) a ze zeměpisu. Z vlastního výkonu u maturit nebyla nadšená, myslí si, že by měla navíc: „*Třeba ta matika, na kterou jsem se skoro nejvíc bála, tak mi vlastně dopadla skoro nejlíp, že jsem vlastně měla asi osmdesát osm procent. My to máme od devadesáti procent jednička, takže vlastně těsně, o bod. A vysvědčení pololetní se tvoří v devátý třídě vlastně na třetinu, že se rozdělí ta známka, a z toho vlastně jedna třetina je tam malá maturita z té známky. [...] Jako matiku jsem měla skoro čistou dvojku, takže mi to nezměnilo, tu jsem měla dvojku a pak z angličtiny to jsem měla asi 1,48 a dostala jsem taky dvojku <z malé maturity>, takže dostala jsem dvojku na vysvědčení.*“ Z aktuálního vysvědčení tedy i díky malé maturitě měla 2 dvojky: z matematiky a z angličtiny. Na kvartu víceletého gymnázia

se takové hodnocení dá považovat za výborné, sama z něho ale potěšená moc nebyla: „*Vlastně to bylo mé nejhorší vysvědčení od první třídy.*“ Zklamání pramenilo z historického porovnání svých vlastních výsledků, podle kterých byla Kamila na své nejhorší úrovni dle známek.

V porovnání se spolužáky se cítí být mezi lepšími, učitelé ji podle jejího soudu berou jako jednu z „*lepší půlky, lepší třetiny možná.*“ Jestli má tendenci dále vylepšovat a případně předhánět ve výkonu lepší spolužáky, odpověděla: „*To ne, já to takhle nemám. Já jsem docela spokojená s tím, co mám za známky a nemám nějakou jako velkou, velký nutkání to nějak vylepšovat. Tu angličtinu jo, ale tu matiku, ta matika vždycky mi vyjde na dvojku, takže nějak už přichází, že se už nechci moc snažit, že vždycky když se učím na ten test, tak prostě z těch velkejch testů mám trojku a z těch malejch testů mám jedničky, že už mi to trošku připadá, že poslední dobou ztrácím naději na to, že budu mít lepší známku. Je to smutný, ale já to tak mám z matiky.*“ Díky dlouhodobějším bojům s matematikou už nepředpokládá, že by kdy měla mít zase jedničku. „*Ted' v tý matice já si myslím, že furt patřím k těm lepším ale... Já jsem se tím tak nějak smířila a nechci být ani jako nejlepší.*“ Zdůvodnila to tím, že si nemyslí, že by měla dostatek logického myšlení, aby v matematice byla nejlepší. Z anglického jazyka si chce dvojku vylepšit, protože ho jednou možná bude potřebovat (pravděpodobněji než matematiku), škoda ale je, že ji angličtina nebaví. „*Nevím, jestli je to tím, jaký mám učitele, spíš já se měním, že mě zajímají jiný věci, ale mně přijde, že na základce mě nějak všechno bavilo a prostě, že jsem byla taková hodně jako aktivní. Ted' už to trošku klesá @ no a... Nevím, tak jako na základce mě taky asi úplně angličtina nebavila.*“ Jazyk musí považovat za důležitý, přece jen má jazykovou základní školu, tak proto má k angličtině zodpovědný přístup. Daná známka z angličtiny ji mrzí, ale jinak je s vlastním výkonem spokojená.

Znaky spokojenosti a určité hrdosti být na gymnáziu se prolínaly celým rozhovorem. „*Možná to líp zní, že jsem na gymplu, než že prostě když studuju základku.*“ Určitá známka prestiže to pro Kamilu tedy je. Pro pohodlnost svého okolí „*vždycky říkám, že jsem v devítce na gymplu, přitom já bych měla hrdě říct, že jsem v kvartě. Přičemž já to jako říkám, že jsem v devítce na gymplu, že mi fakt přijde, že to jako, když bych řekla, že jsem v tý kvartě, tak oni by si to nespočítali.*“ Vždy, když má říct, do jaké třídy chodí, řekne, že je v deváté třídě. V podstatě proto, aby si tazatel mohl snadněji spočítat její věk a odhadnout zkušenosti. Tím, že dodává, že je v deváté třídě na gymplu, svoji školu nezatajuje a snaží se alespoň takto

pochlubit svým úspěchem. „*Ale jsem hrdá, že jsem na gymplu, že jsem se tam dostala, že jsem prostě z 360 dětí 48., to je dobrý vědět.*“

Osobní život a výhled do budoucna

Jedním ze záporů, který pocítují žáci odcházející z páté třídy, je skutečnost, že ztratí nebo omezí kontakt se svými kamarády/spolužáky. Jak už bylo zmíněno výše, Kamila se se svými spolužáky ze základní školy už vůbec nestýká. Není členem ani žádné ze sociálních sítí, proto jsou interakce v této sféře omezeny. Docela by ale ráda věděla, jak se někteří ze třídy mají.

Osobní vztahy se spolužáky z gymnázia hodnotí jako dobré, „*ale asi ne vždycky kluci a holky se úplně baví. [...] S některýma klukama se bavíme a nebavíme se se všema, ale není to kvůli tomu, že bych/ Prostě je neznám.*“ Tato komunikace je v tomto věku běžná, ovšem sama Kamila věří, že se to ještě zlepší. Škola pro ně pořádá pravidelně výlety nejen pro upevnění kolektivu. „*V primě je to adaptáček, v sekundě to byl lyžák, v tercii to byla Anglie a teď je to cyklisták. A to mi právě přijde, že třeba tam se bavíme a ve škole se zase nebavíme.*“

Když jsem se s Kamilou setkala v páté třídě, chodila na hru na klavír, na angličtinu a na výtvarku a navíc se zmínila, že především pečuje o svá domácí zvířata, o osmáky degu. „*No jo, tak osmáky mám furt, kočku mám a mám vlastně to piáno.*“ Angličtinu už nemá, protože to byl kroužek v rámci její základní školy, ale chtěla by opět na nějaký kurz chodit, aby si jazyk zlepšovala. S klavírem plánuje skončit, jelikož není zcela spokojena se svou učitelkou a tolik ji to nenaplnuje. Přemýšlí, „*že bych začala hrát na nějaký nový nástroj, ale # právě to mám jako od té mé sestry, že ta vlastně taky začala hrát na saxofon a vydrželo jí to jen rok.*“ Nyní je ve fázi hledání svého zaměření v rámci zájmů. Zatím neměla nijak velké zapálení do některého z nich a navíc těžko překonává strach z neúspěchu a neudržení si počátečního nadšení. Hledá i v oblasti sportu, protože „*furt sedím doma, tak si myslím, že badminton bych začala hrát. Ale nějak to nevyšlo, ono je to docela drahý.*“ Proto její nejbližší vize (která snadno nahradí prázdnou po kroužcích) je najít si vhodnou brigádu, která ji bude alespoň trochu naplňovat a zároveň jí zajistí finanční přínos.

Plány do budoucna mohou být pro některé v podobném věku pouze představami, ke kterým neví, jestli se upínat, pro některé jsou to jasné scénáře a cesta k nim. Kamila se mi přiznala, že opravdu neví, co by chtěla dělat: „*Závidím lidem, který vědí, co chtějí dělat, protože já to prostě nevím a docela mě to prostě mrzí. Třeba, když poslouchám ty mé spolužáky, že třeba někteří chtějí být jako doktoři a prostě to vědí už teď a jako kvůli tomu chodí, nebo víc se zajímají třeba o biologii a já tohle nemám.*“ Připomněla jsem jí, že v páté

třídě uvažovala o psychologii, tomu se odmítavě zasmála: „*Jo, tak to ne @ tak psychologie, by mě bavila, ale myslím si, že čím jsem starší, tak že nejsem moc trpělivá... Že bych nemohla poslouchat ty problémy těch ostatních lidí, [...] že by mě to pak hrozně trápilo třeba i doma. Poslední dobou mě třeba zajímá fyzioterapeut nebo něco takovýho.*“ Na rozhodování má ještě další čtyři roky všeobecného studia na gymnázium, zatím necítí potřebu se profilovat do jedné vysněné profese a ani to není tak nutné.

5.4 Daniel

Daniel je jediný respondent, kterému se nepovedly přijímací zkoušky na gymnázium v páté třídě, a podařilo se mi ho po čtyřech letech kontaktovat. Nyní je v deváté třídě a stojí před rozhodnutím, na jakou střední školu se hlásit. Do rozhovoru velmi přispěla matka svými zkušenostmi a názory, které vysvětlily několik věcí, že se vyplatilo Daniela udržet ve výzkumném vzorku.

Volba víceletého gymnázia a spokojenost se základní školou

V páté třídě se hlásil na gymnázium ve městě v Ústeckém kraji, byla to jeho jediná volba (jako u ostatních dotazovaných místních žáků). Na gymnázium chodil starší bratr a někteří jeho kamarádi, a právě to byla jeho největší motivace k podání přihlášky v páté třídě: „*Já když jsem chodil do první třídy, tak už jsem tam chtěl jít. Hlavně, že jsem se jako těšil, že tam budu mít bráchu a že mě všichni budou znát. [...] Lákali mě tam hlavně učitelé, protože tam jsou fakt hodní učitelé a brácha mi jakoby, že by mě tam měli rádi, protože brácha je z těch oblíbenějších, jakoby ho mají nejradši z celý školy.*“ O to víc ho mrzelo, že se nakonec nedostal (a to ani na odvolání) a druhý stupeň si odchodil na základní škole. Matka na jednu stranu ale byla ráda, protože moc nechtěla, aby nastoupil na gymnázium už v páté třídě: „*Já jsem chtěla, aby si to vyzkoušel, aby šel na přijímačky, aby věděl, o co jde, ale jsem radši, že jde teď kon od prváku, protože teď už to má takový ujasněný.*“ Jeho důvody k přestupu byly až moc vázané na staršího bratra a kamarády, nešlo to přímo od něj. Podle matky nemohl být na náročnější studium na gymnázium připravený: „*Já si myslím, bylo to krátce po tom, co manžel zemřel a myslím si, že na to nebyl připravenej, jakoby na ten tlak toho učení a tý zodpovědnosti, toho všeho. Zvolila jsem tu jednodušší cestu # určitě, nebo takhle. Kdyby se tam dostal, byl by tam, samozřejmě, on to chtěl a takhle, ale z mého pohledu to pro něj i pro mě bylo lepší. [...] Prostě se z toho jakoby dostaneme a on sám půjde teď kon s klidnou hlavou, že tam chce jít. Nebyla jsem si úplně jistá, že prostě to chce sám, protože brala jsem, že on má prostě toho bráchu jako vzor a prostě proto. Pak jsem si říkala, co tam bude dělat,*

když tam bude nešťastnej, prostě nebude se mu tam líbit.“ Uvažování matky je velmi logické. I když má výborné zkušenosti s daným gymnáziem u staršího syna, každý je individuální. Odhadla, že intenzivní učení a tlak pro mladšího Daniela nemusí být ta nejlepší volba, obzvláště pokud se potýkal s psychickými problémy a motivace stála a padala společně se vztahy s kamarády a bratrem.

Daniel se nakonec spokojil se základní školou a bere ji „v pohodě“. Matka je také spokojená, i když jsou tam drobnosti, které jí vadí a které by podle ní na gymnáziu nebyly. Výhody základní školy Daniel spatřuje v tom, že *„je to snazší a znají mě tam ty učitelé už jakoby, když jsem byl malej, tak jsem jezdil na nějaký ty akce a... To je tak všechno...“* Na gymnázium se nedostal, i když si byl téměř jistý, že přijímací testy napsal dobře. V páté třídě si to vysvětloval tak, že měl *„asi nějaký výpadek,“* ale s odstupem času přiznává, že se na přijímací zkoušky moc neučil. S ohledem na jeho motivaci k učení je podle jeho matky (a ten názor mi reprodukoval Daniel už v páté třídě) *„než být na gymnáziu trojkař je lepší být tady jedničkař.“*

Zkušenosti ze základní školy a rozdíly oproti gymnáziu

I když jsou oba vesměs spokojeni se základní školou, mají srovnání s místním gymnáziem. Pozorovatelné rozdíly se projevují především v přístupu učitelů, v problémech v kolektivu a ve známkách. *„Nelíbil se mi třeba přístup paní učitelky z češtiny, která, teď měl průměr 2,6 a chtěl se nechat vyvolat, aby dostal lepší známku, a ona mu řekla že ne, v žádném případě. Pak psali v pololetí slohovku v polovině ledna a ona to opravila teď kon v březnu do druhého pololetí, který je absolutně bezvýznamný.“* Kdyby se mu dvojka ze slohové práce započítala do prvního pololetí, které se píše na přihlášky na střední školy, nemusel by mít trojku z českého jazyka. Přístup některých učitelů se liší: *„Třeba paní učitelka na matematiku, ta když vidí, že v něčem tápe, tak je to úplně bezvadný. Ta ho prostě vezme a úplně ho driluje, dokud ho to nenaučí, což je strašně fajn, ale ne každý má úplně takový přístup. Ale tím způsobem, že ani je to neotravuje, jo, že oni na to nekoukají, jakože by je nutila, že by jí nenáviděli, berou to tak, že prostě naopak, že prostě super, že to pochopí a pak se nad tím netrápí.“* Oproti matematikářce se učitelka českého jazyka řídí elektronickým zápisem známek a striktně se drží průměru, který jí systém vygeneruje. A to v podstatě bez možnosti opravy, *„což na gymnáziu jsem se setkala s tím, že i když měli kiks, tak tam měli tu volbu, že když opravdu dostali tu špatnou známku, tak si jednu známku za pololetí mohli opravit a byla jim tamta vymazaná.“* Na základní škole takováto oprava známky podle Daniela moc nefunguje, protože to nechtějí učitelé moc pochopit. *„Na gymnáziu ty učitelé mají větší zájem*

na tom, aby se to ten kluk naučil. Tady prostě jim je to jedno, s tím, že to je tvůj problém, tak se to douč, a tady máš takovouhle známku, tím to pro mě končí, což jsme měli my s tou češtinou, že jo. Měl ses učit celý rok. Ano, mají pravdu, ale když vidím snahu, tak se snažím taky něco s tím udělat, což si myslím, že na tom gymplu fakt funguje.“ Na základní škole takovýto individuální přístup nefunguje: „*Tady tak se to jako bere, jestli chceš být instalatér nebo jít na gympl, tak je to stejný, žádná možnost jako něčeho navíc moc není.“*

Matka pravidelně chodí na třídní schůzky, proto má úplný přehled o problémech, které se ve třídě vyskytují. Už od první třídy řeší neustálou nekázeň a provokace jednoho z kluků, že ji samotnou to unavuje, až obtěžuje: „*Třeba na tom gymnáziu jsem přišla, řešil se prospěch, řešily se výlety, řeší se takovýhle věci. Tady se řeší spousta věcí, které se nás tolikrát ani netýkají a nejsme schopný je vyřešit.“* Daniel, který má kamarády na gymnáziu, od nich ví, že kázeňské problémy řeší minimálně a nejsou nijak závažné: „*Občas, tam řeší něco, ale to je třeba fakt minimální, že třeba někdo, nevím, hodil třeba svačinu na zed', ale to je všechno. @“* Jiné, pro něj pozorovatelné rozdíly jsou samozřejmě navíc v hloubce probírané látky. Zjevné rozdíly v tempu učení mají jasné vysvětlení: „*Je to tím, že tady jsou na gymplu ty děti, který se všichni chtějí učit a mají na to nějaký dispozice. A tady ne.“*

Vlastní výkon a školní sebepojetí

Daniel na prvním stupni nebyl čistý jedničkář, ale patřil mezi nejlepší ve třídě. V páté třídě mluvil o tom, že na vysvědčení bude mít „*Asi z češtiny dvojku, z matiky jedničku, z přírodovědy možná dvojku, z vlastivědy asi jedničku.“* V deváté třídě, jak už bylo zmíněno, nakonec dostal trojku z českého jazyka a dvojky z přírodopisu, fyziky, chemie a matematiky. Celkový průměr měl 1,44 a ze třídního kolektivu byl nejlepší. „*Já, jako máma, se trochu zlobím, že jestliže vidí <učitelka českého jazyka>, že má 4 dvojky na vysvědčení a má 2,6 a může ho nechat vyzkoušet, chtěl se nechat vyzkoušet z čehokoliv, a má tu snahu, tak já bych asi řekla, že v tomhle případě, že celou školu to bylo jedno, ale že v tomhle případě jako bych se snažila. [...]* Bude na to vzpomínat, já na to budu vzpomínat tak, že mu zkazila vysvědčení.“ Bez této jediné trojky by měl krásné vyznamenání, jako skoro všechny ročníky (někdy mu vyznamenání uteklo o nadměrný počet dvojek).

Nasbírání horších známek se často váže na nemoc nebo dovolenou, kdy Daniel něco zamešká a nemá snahu nebo příležitost se to včas doučit: „*On třeba má jedničky, dvojky a pak tam sekne prostě dvě čtyřky v jednom týdnu a pak má zase jedničky dvojky. Takže je vidět, že prostě to není úplně, že by to nezvládal, ale je to vždycky nárazově. Střelíme tam dvě čtyřky a pak najednou máme jedničky a dvojky, protože to dohání, Kdyby to udělal obráceně tak je*

to jednodušší. @“ I učitelé mají podobný názor: „*No, já bych řekl, že si o mně myslí, že jsem jakoby chytřej kluk, ale že na to někdy kálím.*“

Jeho příprava do školy není tak systematická. Pokud něco dohání „*od kámoše si třeba vezmu sešit, když něco opravdu nepochopím, tak mi to i dovysvětlí, ale jinak si nechám třeba vysvětlit od paní učitelky a to je asi všechno. A podle učebnice si to někdy i shrnu.*“ Dělá si všechno sám, přípravě v páté třídě na gymnázium se také věnoval většinu času sám, matka ho nutit nemusí a ani nechce. Chce, aby našel vždy tu vnitřní motivaci. Jelikož je ve třídě nejlepší, sám se cítí nejchytřejší, nemá motivaci, aby se zlepšoval ve výkonu v rámci kolektivu.

Vysoké sebepojetí má v dějepise, ve kterém je na sebe hrdý. Je to jeden z předmětů, na které se nemusí učit, pochytí látku z jednoho přečtení a ani po zameškání v hodině nemá problémy. Z češtiny je zklamaný: „*Vím, že mám na víc! Bych to zvládnul, no, na tu dvojku, ale musel bych se hodně učit, to já jsem se na to vykašlal.*“ Předměty, ve kterých by se podle svého mínění zhoršil na gymnáziu, jsou právě dějepis, zeměpis a přírodopis. Matka tuto myšlenku vysvětlila: „*Protože to je biflovací, že jo, a tím, jak oni to vezmou jen na povrch, tak tím to stačí pojmout. Ale kdyby to brali podrobnější, tak by se to musel doučit. A myslím si, že mnohem lepší by byla třeba čeština a tady ty předměty, protože on nemá rád, když prohrává @ takže by se učil. @ A aby nebyl jako mezi posledníma, tak by se snažil učit víc jakoby, protože tady mu to prochází jako bez problému.*“ Množství probírané látky na základní škole dokáže Daniel zpracovat bez zvláštní námahy. Jelikož neumí nebýt nejlepší, a na víceletém gymnáziu by se střetl se žáky, kteří jsou lepší, podle matky by to pro něj byla největší motivace k učení z důvodu jeho povahy; nesnáší prohry. Do života by mu taková zkušenost určitě prospěla, prozatím je tou velkou rybou v malém rybníce. Situace se v blízké době pravděpodobně změní, protože si podává přihlášku na čtyřleté gymnázium.

Osobní život a výhled do budoucna

Daniel se od malička věnuje sportu – basketbalu a fotbalu. Jeho okruh přátel se velmi odvíjí od jeho zájmů. Pokud spolužáci zrovna také nemají stejné koníčky, moc se s nimi nestýká. Jelikož se profiluje jako nejlepší ze třídy, vztah s méně úspěšnými spolužáky není tak silný, ale ne negativní: „*Máme jako jednu partu kluků a to spolu chodíme ven o volný hodiny a když někdo třeba něco nechápe, tak se snažíme i třeba tomu, který tam není, pomoci, třeba... Máme skupinu na Facebooku a tam si posíláme ty zápisky a tak, z čeho píšeme, takže mi přijde, že si jako pomáháme.*“ Již zmíněný problémový žák, který se od první třídy řeší na každých třídních schůzkách, ale do kolektivu nezapadl: „*On se s námi nechce bavit, ona to*

říkala i jeho máma, myslím, že to řekla na rodičáku, že se s námi nechce bavit, on nám to řekl taky.“ Matka se o tomto spolužákovi hodně rozpovídala. On má sice vývojové problémy, ale odmítá, aby se k němu člověk choval s určitou opatrností, protože *„z mého pohledu z něj vychovají grázla prostě. To je z mého pohledu potencionální násilník na ženy, protože teď má tendence prostě je bít a je mu jedno, jestli je to holka nebo kluk. Prostě ‚Já jsem zaostalej, malej a můžu všechno‘ a bohužel to v něm umocňují ti učitelé.*“ I když se Daniel snažil mu v určité nouzi pomoci, nebylo mu poděkováno, naopak jeho pomoc nepřiměřeně využil.

Tři kamarádi, z toho i nejlepší kamarád, v páté třídě na gymnázium přestoupili. Kontakt s nimi ale neztratil, pravidelně se stýkají na kurzu angličtiny a s některými i na basketu. Na kurzu angličtiny se i podle matky sešla dobrá parta. Chodí tam už od druhé třídy a udělal si certifikát Cambridge School. Pravidelné docházení dvakrát týdně už bere jako samozřejmost. Čtyřikrát týdně se ještě věnuje basketbalu a snaží se udržet si dvakrát týdně fotbal. Může se zdát, že toho je moc, samotnému Danielovi tento rozvrh *„připadá docela v pohodě“*. Kdyby se cítil nějak přetížen, nepřizná si to. Jelikož s přestupem na střední školu se dá předpokládat, že se změní i volnočasové aktivity, zajímala jsem se, jestli plánuje od nějakého kroužku upustit: *„Podle mě už nebudu mít skoro vůbec čas na ten fotbal,“* angličtinu a basketbal si hodlá udržet ve stejné intenzitě. *„Kluci z basketu, vlastně tam většina z toho gymplu jsou vlastně na tom basketu, protože tam trenér je i k tomu vede. Ty basketáři jsou chytrý kluci, že i k tý hře prostě potřebují to přemýšlení. [...] Prostě škola je priorita a i ten trenér má syna o rok mladšího než je Daniel a prostě na to koukají, že to je bude žít, ten basket prostě ne.“* Podle matky je kolektiv na basketbalu perfektní a ví, že dochází ke vzájemné motivaci mezi hráči jak ve sportu, tak ve školním výkonu. Jelikož má týden zaplněný sportovními aktivitami a dva víkendy v měsíci jsou turnaje, nemá podle matky Daniel ani tolik času trávit například u počítačových her: *„Já nejsem ten typ, kdo by mu vyčítal počítač, nic méně si říkám, že na tom počítači si třeba tu angličtinu protrénují úplně bezvadně. Ty hry všechno tam mají takhle v tý angličtině, takže já v tom vidím i trošku pozitivum. A říkám, nesedí tam od rána do večera, a i když tam o víkendu je od rána do večera, tak mi to nevadí, protože je to jeden den během čtrnácti dnů.“*

Po neúspěchu v páté třídě si Daniel pohrával s myšlenkou hlásit se v deváté třídě na nějakou odbornou střední školu, protože by rád byl novinář po otci, a chtěl, aby to bylo v Praze. Jestli si půjde zkusit za čtyři roky ještě jednou toto gymnázium, reagoval rozvážně: *„Já si to nechám ještě projít hlavou, no. Jako jestli tam mám být, jako... když tam budu bez kámošů, my jsme se totiž dohodli s kámošem, že půjdeme na stejnou školu, tak jestli by šel*

na tenhle gympl.“ Tehdy jeho rozhodování ovlivňovala soudržnost s kamarády. Trochu k mému údivu si nyní v deváté třídě podává přihlášku na to stejné gymnázium a na gymnázium v okresním městě. Upustil jak od Prahy, tak od odborné novinářské školy. Rád by se samozřejmě dostal na gymnázium ve městě, kde má několik kamarádů. O Praze už moc neuvažoval z logistických důvodů: *„Dojíždění do Prahy znamená de facto ten sport odříznout,“* a to neměl v plánu. Trochu přemýšlel, jestli si nevybrat nějakou jazykovou školu, protože s jazyky problém nemá, ale neměli zas zcela jasno, v jakém oboru. Gymnázium je v tomto směru univerzální. I když podle matky děti v patnácti letech nemusí ještě vědět, co chtějí v budoucnu dělat, vědí, co by chtěly za školu: *„Dokážou si ty priority ujasnit, v té šestý pátý třídě, si myslím, že jsou rádi, že někam chodí a že tam jsou kámoši a někdo říkal, že je to tam dobrý. @“* Jelikož je teď aktuální dostat se na gymnázium, přemýšlení, co po něm, se může zdát předčasné: *„Vůbec nevím, přemýšlel jsem o mediální v Praze na Metropolitní univerzitě, protože tam mají různě redaktorský ty obory.“* Mediální obor se ho stále drží, a i když na Metropolitní univerzitu chodí starší bratr, obor je to jiný. Nechá se ale překvapit, jestli ho nezaujme některý směr, se kterým se seznámí až na gymnáziu.

5.5 Nela

Nela chodila na pražskou jazykovou základní školu a do výzkumu v rámci bakalářské práce mi vyplnila anketu. Rozhovor jsem s ní v páté třídě už neuskutečnila, ve škole se mi ji už nepodařilo zastihnout. Po navázání kontaktu s matkou jsme se setkali v centru města v kavárně.

Volba víceletého gymnázia

V páté třídě se Nela rozhodla pro víceleté gymnázium, protože i starší sestra (o dva roky) chodila na gymnázium a protože *„miluju poznávání nových lidí, ale hlavně tam chci, abych byla chytrá a dostala dobrou práci v budoucnu.“* Dnes ten důvod přestupu přiblížila: *„Kvůli těm novým lidem hlavně a kvůli učení. Protože jsem si taky přišla v té třídě na základce jako právě... Jakože, jako ne chytřejší než ostatní, to určitě ne, ale mezi těma chytřejšíma, tím pádem už mě to začínalo nudit.“* Důvod přestupu z důvodu nudy nikdo neřekl takto napřímo, když už, tak to bylo schováno za důvod *„na gymnáziu se naučím víc“* nebo *„na gymnáziu budu v kolektivu chytrých dětí“*. Matka si na dobu, kdy si Nela zvolila přestup, vzpomněla taky: *„Určitě důležitá motivace byla ta změna kolektivu, jakože opravdu. To dcera zmiňovala, že by chtěla zkusit být v novém kolektivu, že vlastně není úplně spokojená s tou rolí, do který se jakoby dostala v té třídě na té základní škole a že má pocit, že by jiný kolektiv by jí umožnil*

se projevovat svobodněji... To je zajímavá úvaha na tu pátou třídu.“ Být v roli premianta třídy Nele nevyhovovalo a víceleté gymnázium pro ni bylo vhodným řešením.

Možnost volby víceletého gymnázia viděla u starší sestry, ale nelákalo ji studium na stejném gymnáziu. Sice dělala přijímací zkoušky i na „její“ gymnázium, tam se ale nakonec nedostala: *„Ale jako i kdybych se dostala na obě, tak podle mě spíš půjdu na svůj gympl. A právě, že možná že i ségra je tam, že já bych asi nechtěla chodit se ségrou na školu. Jako rozhodně ne ted'ka, v tý pátý třídě nevím, co jsem si myslela, ale myslím, že to bylo podobný. Ted'ka bych rozhodně nechtěla, nechtěla bych chodit na stejnou školu jako ségra. I ten můj gympl, prostě když jsem byla v tý pátý třídě, tak moje úvahy byly jako, že to vypadá hezky, tak tam chci jít.“* Jelikož jsem měla zkušenosti, kdy žáci měli zájem přestoupit na gymnázium, protože tam chodí starší sourozenec, u Nely mě překvapil opak: *„No ty úvahy byly vedený jako pověsti těch gymnázií, tím, že s tím gymnáziem, kde je sestra, už jsme měli určitou zkušenost. [...] Já jsem, upřímně řečeno, taky byla ráda, že jde na jiný gymnázium, než má sestru, protože straší sestra, dominantní poměrně, myslím, že by to nebylo jako úplně ono jít v jejích šlépějích. [...] Pro Nelu je to pro její možnost svobodného rozvoje osobnostního výhodnější.“* Sourozenecké vztahy tedy mohou ovlivnit volbu gymnázia i opačným směrem – nezvolit stejné gymnázium, protože tam dochází sourozenec. Volba gymnázia se potom zaměřila také na to, aby byla ve stejné části Prahy, z důvodu společného termínu jarních prázdnin.

Za to, že přestoupila Nela na gymnázium, je *„strašně ráda! Já to říkám prostě všem, kdo se mě na to ptá, že kdybych zůstala na základce, tak toho podle mě asi i lituju. Nebo asi bych nevěděla, o co přicházím, že jo, ale jak se tak koukám na ty lidi, co zůstali na základce, tak bych s nima moc nevycházela.“* Její očekávání, že změnou školy se zlepší kolektiv, se naplnilo. Samozřejmě volba gymnázia není jen o změně spolužáků, *„i to učení, jo, to úplně tolik nevnímám. Přece jen se učíme stejný věci, jenom jinýma metodama.“* Samozřejmě nebyla opomenuta jedna z výhod, kterou zmínili respondenti výše: *„Myslím, že hodně základní pozitivum bylo, že osm let nemusíme řešit nějakou změnu školy.“* Přestup v páté třídě je podle matky jednodušší: *„To ještě nejsou ty děti pod takovým tlakem, že prostě tenhle rok <v deváté třídě> už to musí vyjít, že jo. Při těch zkouškách vlastně # není takový stres.“* Jelikož přestup na střední školu z deváté třídy je nutností, zatímco v páté třídě volbou.

Zkušenosti z gymnázia a rozdíly oproti základní škole

Jelikož v rodině mají zkušenosti se dvěma gymnázii, často vznikají tendence je porovnávat a zjišťovat, jaké existují rozdíly v přístupech. *„Ono je myslím trochu rozdílná atmosféra,*

co můžu porovnat ty dva gymply, že na tom, kde je sestra, je to vedený přece jen takovým klasickým způsobem, s tím tlakem na ten výkon, že tam jim klidně říkají ‚Trojka je dobrá známka, co se s ní vzrušujete‘ a to samý říkají i rodičům. Já u té starší dcery jsem trošku snížila svoji laťku v očekávání známek.“ U Nely je tedy laťka nastavená výš než u sestry, ale nijak na ni netlačí, aby musela něco vylepšovat. Obě gymnázia proti sobě mírně zbrojí a studenti se mezi sebou popichují. Takovéto pro zábavu provokování probíhá i doma: „Ty dvě gymnázia jsou úplně největší rivalové, ty dva gymply se prostě z nějakého neznámého důvodu nemají rádi. Ale jako spíš tak ze srandy bych řekla, jako... Takový, že když třeba je akce sestřinyho gymplu, a oni nám to chodí hlásit k nám do školy do rozhlasu, že se tam máme přijít podívat, a vždycky, když je to hlášení, tak se ozve po celý škole ‚Bůů, fůůj‘ @ [...] Že třeba se ségrou se poštechujeme, jako kdo z těch gymplů je lepší, něco jako kde je lepší ředitel a tak.“

Přístup profesorů na gymnáziu se u některých projevuje opakovaným připomínáním, že jsou na výběrové škole a že se musí připravovat na maturitní zkoušku: *„Třeba paní profesorka biologie nám vždycky říká: ‚No a vy jste na gymnáziu, proto vám řeknu i latinský název. Proto vám i vysvětlím, co to znamená nějaká věc mimo.‘ Ale to je jenom ta učitelka.“* Podle matky chce mít jen záminku pro to, aby jim látku podala hodně dopodrobna. Ovšem na třídní profesorku měla Nela štěstí: *„To je profesorka, která má ráda děti, není vyhořelá nijak. Dává jim najevo, že je s nima spokojená, což jako není úplně běžný u učitelů.“* Každý takový profesor dává motivaci žákům ke studiu a rodičům dělá radost.

Pociťovaný rozdíl v porovnání se základní školou vidí Nela takový, že *„na gymplu mi přijdou všichni přece jen chytřejší, ale v pondělí jsem to řekla kamarádovi, kterej právě šel na ten čtyřletý gympl, tak se naštvál na mě, že tvrdím, že lidi na základkách jsou hloupý. Ale tak to nemyslím, ale prostě... Mně přijde, že lidi na základkách mnohem snadněji spadnou do toho cyklu, jakože se třeba například prostě od mladšího věku začnou opíjet, kouřit a tak.“* Pro vyjádření názoru rozdílné inteligence mezi žáky základní školy a víceletého gymnázia si dává pozor, co říká. Člověk se v takovéto věci bojí říkat myšlenky nahlas, protože se nechce nad nikoho nadřazovat, i když to může tak cítit.

Vlastní výkon a školní sebepojetí

„Na základce jsem se neučila a vždycky jsem stejně z těch testů dostala jedničku. Ale na gymplu se člověk už musí učit, ale myslím, že i na základce bych se musela začít učit na tom druhém stupni, takže si myslím, že není změna, co se týče přestupu na gymnázium, ale prostě jako, že se ztíží ta látka, co se vyučuje.“ Takovýto rozumný přístup a názor má

Nela k přípravě do školy v porovnání s druhým stupněm základní školy. Intenzivnější příprava bude na gymnáziu, ale to neznámá, že by prošla základní školou bez domácího učení s jedničkami. „*Dávala bych to prostě i tak, ale tím, že bych se neučila tak by to nebyly samý jedničky.*“

Do páté třídy měla na vysvědčení samé jedničky, z posledního vysvědčení na gymnáziu si odnášela šest dvojek a to bylo relativně horší vysvědčení: „*Tohle pololetí jsem se na to vykašlala, to mě nebavilo. @ A třeba minulý rok na konci roku jsem měla čtyři dvojky, což mi přijde jako dobrý teda a... Mám podle mě tak dvojky, protože dvojka mi nevadí. Za jedničky jsem ráda, dvojka, s tím jsem spokojená, to je průměr, a z trojky jsem jako našťavaná, že se snažím prostě víc. A taky záleží trochu na předmětu, ale jako... Rozhodně čtyřky nemívám, jako ani trojky nemívám skoro nikdy.*“ Její hodnotící systém známek v podstatě nezná čtyřky a pětky, pro ni povolená škála je 1, 2, 3, kdy trojka je považována za známku, která se musí opravit. S vysvědčením je spokojená, šest dvojek jí „*vůbec nevadí, @ jsem právě spokojená, proto i teďka jsem jako povolila. Dejme tomu, že jsem třeba fakt na konci toho minulého roku měla čtyři dvojky a bylo to fakt dobrý! A říkala jsem si prostě, i tím, že nemusím hledat žádnou další školu, tu střední, a nějak se snažit, tak prostě i když někdy vím, že mám prostě dobrý známky z předmětu a bude nějaký test další den a nechce se mi na to učit, tak já se někdy prostě třeba neučím, protože já si nějak myslím, že to zvládnu.*“ Pro matku tato taktika, kdy se neučí na testy, byla trochu novinkou, proto to Nela začala vysvětlovat blíže: „*Takový ty testy, který nejsou zas tak důležitý, pro tu moji známku. [...]* Když je to před vysvědčením, a já vidím, že mi vychází třeba dvojka a já vidím, že na jedničku už to nevytáhnu, ale rozhodně to nebude trojka, prostě se na ten test vykašlu, když se mi nechce, protože prostě... @ Proč bych to dělala.“ Uvažování nad známkou z jednoho testu, zda ovlivní závěrečné vysvědčení, nasvědčuje k zodpovědnému přístupu ke studiu, i když to může znamenat se přípravě na některý test nevěnovat.

I když hodnotí své úspěchy na gymnáziu jako průměrné, například učitelka českého jazyka ji považuje za jedničkářku: „*Já jsem měla na vysvědčení z češtiny dvojku a to právě říkala, že je jí to strašně líto, protože to byla úplně těsná dvojka a mě má zafixovanou jako tu jedničkářku, a že jí to fakt mrzí.*“ Podle matky je Nela velmi sebekritická a patří mezi lepší žáky. Ve vztahu se spolužáky sebe hodnotí jako „*průměr, ale lepší průměr jako... # Já nevím, kdyby to bylo od nuly do deseti, tak takových sedm... Asi. @*“ Jelikož na základce byla v podstatě nejlepší a tato role jí nevyhovovala, nepocituje potřebu si známky zlepšovat a udržovat na nejlepší úrovni: „*Jsem ráda, že nejsem nějak nejlepší ve všem, mně by to nebylo*

příjemný být nejlepší. Zároveň asi kvůli jako lidem. [...] O to víc na něj <tohoto nejlepšího> lidi furt spoléhají, že jako bude vždycky furt nejlepší a taky se nemůže zlepšovat. Ale rozhodně to, že třeba když máme jednu holku ve třídě, která je ve všem nejlepší, a všichni na ni právě strašně spoléhají tím, že prostě vždycky od ní chtěj pomáhat, vždycky od ní chtějí poslat výpisky, vždycky se jí ptají na úkoly, na testy a vždycky, když má nějakou horší známku, tak vždycky jako „Ježíši, můj bože, co se ti stalo?“ Z podobné role nejlepší žákyně, která ví všechno a vždycky poradí, se vymanila ze základní školy. Neustálý tlak, že si musí udržet nejlepší známky, bez možnosti cesty vpřed, protože už vepředu je, není vhodný pro každého, ale vždy se někdo takový v kolektivu najde.

O vyučovacích hodinách se věnuje dané látce, ale nepřehání to a vytváří tak určitý dojem na profesory: *„Třeba o hodinách, ne že bych nedávala pozor, já fakt na každý dávám pozor, ale ne že bych se nějak do toho aktivně zapojovala. Jako poslouchám, ale ne, že bych pro to víc dělala. Proto mě berou, jakože jsem chytrá, že dávám pozor, ale že jsem... Já nevím, že bych třeba chodila na olympiády, dělala dobrovolný úkoly, hlásila jako když někdo, když se zeptají na něco, to ne. Ale jako žádnéj učitel mě podle mě nebere jako tu mezi hlopějšima nebo nepozornýma, neposlušnýma.“* Z tohoto přístupu pramení její pocit průměrnosti, protože vidí, že jsou stále možnosti, jak se zlepšovat. O doučování nikdy nemuseli přemýšlet, i když ho Nela chtěla, ale jen z důvodu potřeby začlenění se do hovoru v kolektivu: *„Já jsem vždycky jenom chtěla doučování, protože se o tom kamarádky bavily a já vždycky tam tak byla, jako nikdy jsem neměla doučování a tak jsem to chtěla vyzkoušet. Ale říkala jsem si prostě proč, když to nepotřebuju.“*

Na otázku, jakou hodnotou pro ni je být gymnazistou, se rozesmála: *„To všichni strašně vždycky říkají, že gympláci jsou strašní. Ne já si připadám jako... Chtěla bych říct chytřejší, ale zároveň to nechci říkat, protože tím naštvu všechny ze základky. @ [...] Všichni si myslí, že jsme takový přechytralý jakože, že to dáváme moc najevo právě, že jsme chytřejší než ostatní. To si myslím, že záleží taky individuálně, ale všichni to tak berou no.“* Určitou nálepku na sobě cítí, že je „tou z gymplu“, tedy vrstevníky lehce opovrhovanou, protože si dovolila se vyčlenit a označit se za elitu.

Osobní život a výhled do budoucna

Kontakt s bývalými spolužáky se téměř neudrhuje, má tam jedinou kamarádku, která na ni sice byla po odchodu ze školy naštvaná, ale neodcizily se: *„S tou mojí nejlepší kamarádkou se vídám třeba... Jednou za dva týdny, klidně i jednou za týden. [...] Ale se všema těma ostatníma spolužákama vůbec jako, od tý pátý třídy vůbec. [...] Oni to tam totiž dělají, že #*

rozdělují, na prvním stupni je A, B, C <paralelní třídy> a do druhého stupně se to smíchá do A a B s tím, že zůstane áčko a k němu se přidá němčinářská polovina béčka a potom céčko a k němu se přidá španělštinářská polovina béčka. Takže béčko zanikne, jakoby, a já jsem byla v béčku. Takž teďka ty jako béčáci, bývalý, se nějak tak dejme tomu chtě nechtě přizpůsobili tomu kolektivu, co byl předtím z toho áčka a céčka a prostě je to takový. “ Na její základní škole je zvykem, že na gymnázia z páté třídy odchází poměrně dost žáků, a to z důvodu, že je škola považována za dobrou a dokáže téměř všechny žáky připravit ke studiu na gymnáziu (jak bylo zmíněno u Kamily). Rodiče, kteří vidí, že dětem učení jde, se proto chytají příležitostí už v páté třídě. Kolektiv se na druhém stupni rapidně mění. Díky tomu Nela nemá pocit, že by tolik přicházela o nějaké vztahy ve své původní třídě, protože její třída byla rozpuštěna.

Svůj aktuální třídní kolektiv hodnotí pozitivně a každým rokem se to lepší z důvodu osobnostního vývoje jedinců a tím, že si každý našel zájmy a okruh přátel. „*Já mám některý lidi ráda, ale ne, že bych se tam s nima úplně bavila. My tam máme prostě partu pěti, šesti lidí nebo tak, s kterýma se prostě bavím a s ostatníma se nebavím. Ne že bych se s nima nedokázala bavit, ale není o čem. Oni se nechtějí bavit se mnou, já se nechci bavit s nima, ale není to tak, že bychom se neměli rádi, nebo že bychom se nějak pomlouvali, ale prostě se nebavíme spolu.*“ Mezi vytvořenými skupinkami nevznikají rozepře, v kolektivu panuje sounáležitost. Dle její teorie vznikají dlouhodobá přátelství tam, kde člověk stráví delší čas: „*Jsem se bavila s kamarádem, on šel na čtyřletý gymnázium, a ten zase si moc nerozumí s těma kamarádama na gymplu, ale má kamarády z té základky, protože spolu byli prostě devět let. Já zas naopak mám lepší kamarády na tom gymplu, protože s nima budu osm let.*“ Nejlepší kamarády nemá ale přímo ze třídy, jak bylo patrné již z ankety v páté třídě, kde připsala jako jeden z důvodů volby gymnázia: „*Hlavně na gymnáziu jsou starší děti a já se mezi staršími cítím lépe.*“ V současnosti je tento pocit stále aktuální: „*To je pravda, to jako jo, já se právě že ani moc nebavím s těma lidma ve třídě, rozhodně ne s mladšíma. [...] Každý má nějaký kruh přátel, tak ten můj je s těma lidma o ročník výš. Tam prostě mám partu a bavím se prostě se všema těma vyššíma ročníkama.*“ Její mentální zralost předběhla její věk, a proto si se starší generací rozumí lépe. Matce se to ne vždy líbí, protože se baví i staršími hochy.

Ve svém volném čase na prvním stupni docházela na několik zájmových kroužků: „*Keramika, dramaťák, výtvarka, tancování, flétna, kytara, judo, jako ne najednou, ale tak nějak v průběhu let. [...] Ale na gymplu mi zůstalo to tancování a ta kytara a s obojím jsem*

tak nějak skončila. [...] Tak jako na základní škole na prvním stupni jsem měla víc času samozřejmě a neměla jsem co dělat, když jsem přišla domu, tak jsem šla na kroužek. A teď prostě jdu s někým ven. Ale vlastně mám jeden kroužek, English Drama Club, anglický dramatař s rodilým mluvčím.“ Úbytek zájmových kroužků si ale matka vysvětluje věkem a ne přestupem na gymnázium a nedostatkem času: „Oni mají dobrý rozvrh, musím říct, oni mají vlastně až do teď prakticky každý den do půl druhý.“ Přes víkendy, jelikož se neučí, vypomáhá brigádně v ovocném baru. S tím plánuje skončit a ráda by místo brigády přidala do svých aktivit nějaký sport, například beachvolejbal. Navíc se snaží dvakrát do měsíce podívat na různé výstavy, což u jejích vrstevníků není úplně obvyklé.

Výhled do budoucna se stále profiluje a mění, kdysi přemýšlela o zubařině: *„To bylo dávno, ale asi zubařka by mi úplně nevalila, ale ne že by to bylo něco, co by mě naplňovalo. Ale jako mně jdou nejvíc z předmětů jazyky, tím pádem jsem myslela, že bych se mohla dát nějakou lingvistickou cestou, ale na to se musím podívat, až asi to nějak přijde. A samozřejmě bych chtěla dělat něco jako umělecky zaměřeného, cestování nějaký tak, ale většinou člověk musí mít peníze, ty úplně moc nejsou. @“* Profesní zaměření nemá zcela ujasněné, přesně ovšem ví, jak by chtěla trávit volný čas – cestováním a poznáváním zajímavých míst.

5.6 Eva

Matka Evy s výpomocí do výzkumu souhlasila obratem, jelikož považuje téma práce za důležité. Sešly jsme se po jejich delším výletu po Spojených státech, proto jsou některé výpovědi ovlivněny zážitky z cest. Eva v páté třídě vyplnila anketu do výzkumu k bakalářské práci, ale ke společnému rozhovoru se nám tehdy nepodařilo se sejít.

Volba víceletého gymnázia

Před osobním setkáním jsem o Evě věděla, že volba víceletého gymnázia byla jejím vlastním rozhodnutím: *„Navrhla jsem to sama. Rodiče souhlasili. I děti ve škole o této věci mluvily. Přála jsem si se dostat. [...] Už se těším, až nastoupím. Uvidím, jací tam budou profesori/profesorky a žáci.“* Když si měla uvědomit s odstupem času, proč volila přestup na gymnázium v páté třídě, nevěděla, jak přesně to vzniklo: *„Vlastně po té devátý třídě bych si musela vybrat nějakou střední, když bych nechtěla gympl a vlastně jsem nevěděla jaký zaměření. Šla jsem z té pátý, abych měla víc možností zkusit se dostat na to gymnázium, kdybych se v pátý nedostala, tak abych mohla jít v sedmý nebo v devátý. Ale asi kvůli té budoucnosti obecně.“* Volba víceletého gymnázia byla ovlivněná prozatímním nezaměřením na určitý obor a chycením první příležitosti vyprofilovat se směrem všeobecného vzdělání.

Matka potvrdila, že nápad přišel z její strany, ale nebyla si jistá, co bylo tím důvodem: „Trochu jsem se domnívala, že ty holčičky, se kterými se kamarádila, o tom mluvily, tak se o to začala zajímat víc a mně to vlastně nevadilo. Když s tím přišla, tak jsem si říkala, proč to nezkusit, a že koneckonců se můžeme rozhodnout, že nakonec zůstane dál. A já jsem pak ale měla tu informaci, že druhý stupeň základky není tak dobrý jako ten první a že je to opravdu jako předskokan toho odchodu na víceleté gymnázia. Tak jsem si říkala, že když měla to štěstí, že se dostala, tak jako proč ne.“ Prestiž druhého stupně základní školy už nebyla tolik vyhlášená, jako prestiž prvního stupně, což byl pro matku důvod víceleté gymnázium zvolit.

Eva je s volbou gymnázia spokojená, kolektiv má lepší než na základní škole a výuku hodnotí výborně. Znamky záleží na ní, jak se který půlrok snaží, ale na škole se jí líbí. Matčin názor na volbu gymnázia je ovlivněn známkami, které Eva zrovna přinese: „U mě to jde ve vlnách, záleží vždycky na těch výsledcích. Po konci primy jsem byla stoprocentně přesvědčena, že jsem udělala dobře. Byla nadšená ze školy, ze spolužáků, měla vyznamenání, tak jsem si říkala ‚Jo, tak to byla fakt dobrá volba.‘ # Pak se to asi i s nastupující pubertou tak jako měnilo, na střídačku. Ale zrovna nedávno jsem si znova řekla ‚Jo, když chce, tak umí zapnout a umí nosit jedničky a dvojky úplně bez problému a pořád ji to tam baví.‘ Zpětně já jsem ráda, že chtěla to zkusit, že to zkusila a že se dostala. Myslím si, že to není nic proti ničemu, bude mít všeobecný střední vzdělání a dál se rozhodne co dál.“ Jednou z výhod zpětného hodnocení až s odstupem čtyř let je to, že už vyprchalo prvotní nadšení ze změny, Eva prošla určitým osobnostním vývojem a jak matka tak dcera se už potýkaly s negativními zážitky. Přesto celkové zpětné zhodnocení je pozitivní, protože se Eva dokáže motivovat k lepšímu výkonu a má zajištěné všeobecné vzdělání. Volba konkrétního gymnázia se odvíjela od prestiže a úspěšnosti maturitních zkoušek: „Mám pocit, že je na dobrý škole, na náročný škole. Volili jsme toto nábožensky zaměřené gymnázium z toho důvodu, že mělo dobrou prestiž, dobrý maturity a dobrý přijímání na vejšky. Trochu jsem se bála toho, že nejsme věřící lidi, jak to bude vypadat, ale zjistila jsem, že je to úplně v pořádku, je to tam tak půl na půl. [...] Naopak, člověk se trochu vzdělá, protože jediné, co je navíc, je náboženská nauka a to vůbec není špatný, protože je to historie Bible a takové věci, morálka potom už na druhém stupni budou, takže to myslím, že bude dobrý.“ Víceleté gymnázium nebylo pro Evu nějakým životním snem, ovšem jeho výběr probíhal pečlivě s ohledem na úspěšnost a probíranou látku. Pro Evu byla tato volba skutečně „nic proti ničemu“ – výkonově na to měla (ze základky si na vysvědčení odnášela vždy samé jedničky) a na gymnázium by pravděpodobně směřovala i z deváté třídy. Je ráda, že přestoupila už v páté třídě, protože

„vlastně mám víc času rozmyslet si, třeba na jakou chci jít vysokou a co chci dělat dál, to je asi to hlavní.“

Zkušenosti z gymnázia a rozdíly oproti základní škole

Prvotní šok po přestupu byl v počtu hodin: *„V primě jsme už měli dvakrát týdně devět hodin,“* a v kvalitě stravy ve školní jídelně. Eva byla dopředu od matky připravována na to, že se standardně na škole jedenáctiletým dětem vyká: *„Na to si ze začátku taky zvykala, je to standard na těch víceletých gymplech, já jsem ji na to taky upozorňovala, ale přesto si to nedokázala asi úplně představit, obzvlášť než je poznali.“* Na škole jim dnes tykají pouze učitelé na hudební a tělesnou výchovu.

Matka s Evou měly díky základní škole určitá očekávání od gymnázia, i co se týče vedlejších aktivit, překvapivě ale narazily: *„Mně osobně chybí, že tam je jako málo sportovních aktivit. Třeba na základce jsme měli třeba, že jsme hráli s jinýma školama nějaký zápasy, byly třeba i nějaký výtvarný soutěže a takhle, že tady není vlastně skoro nic.“* Jelikož je Eva sportovně založená a byla zvyklá se aktivně zapojovat do akcí školy, mrzí ji, že studium na gymnáziu je opravdu „jen“ o studiu. Se třídou neměli ani možnost vyjet do zahraničí, s čímž matka není zrovna spokojená: *„Z jedné věci jsem zklamaná. [...] Na základce měli výborně zpracovanou cestu do Anglie v rámci angličtiny a to myslím, že to bylo úplně skvělý. Ona je tady vlastně čtyři roky na tom gymplu a nebyli někde. A já to osobně vnímám, že je to věc třídní profesorky, která je jazykářka, která je má na angličtinu a španělštinu, a za celou dobu nebyla schopná nikam jet, protože zdá se, že je to pro ni příliš komplikovaný. Dokonce i někdo z profesorského sboru jí nabízel, že jí pomůže zpracovat grant na to, aby dostali příspěvek. Ona to nějak zavrhla, odmítla a vlastně už rok se dohadují, jestli do té Anglie pojedou a to mě trochu mrzí. Čekala jsem, že tam to zpracování jazyka, který je prostě nutný # bude lepší. Ona co se týče výuky, to si myslím, že je naprosto v pořádku, ale co se týče té nadstavby, aby ty děti věděli, proč to dělají, tak to tam chybí.“* Tvář gymnázia tvoří lidé v něm, tady Eva narazila na profesorku, která se drží při zemi a obává se větších výletů. Ve vedlejší třídě výlety do zahraničí fungují. Alespoň kvalita jazyka podle Evy neupadla (přece jen přecházela z jazykové základní školy), dokonce je podle jejího názoru lepší: *„Hlavně je dobrý, že máme ve španělštině a angličtině konverzace, jakože s rodilým mluvčím.“* Je pozoruhodné, že se několika rodičům ve třídě podařilo prorazit do rozvrhu tři vedlejší paralelní jazyky. Anglický jazyk mají všichni, ale dle zaměření se třída dělí na němčináře, francouzštináře a španělštináře. Právě španělštinářů je jen pět, což je pro výuku jazyka krásný počet a Evě se tak dostává výborná jazyková průprava.

Vlastní výkon a školní sebepojetí

Evy poslední vysvědčení nevypadalo tak, jak by si ho ona nebo hlavně rodiče představovali, donesla 5 trojek z latiny, chemie, matematiky, biologie a dějepisu: „*Jedniček tam bylo tak jako abychom věděli, jak vypadají.* @“ Zdůvodnila si to tím, že nebyla v perfektním zdravotním stavu, nechodila na tréninky biatlonu, kterému se věnuje, a tak si připadala, že má na všechno najednou dostatek času. Na své hospodaření s časem však doplatila a matka spokojená nebyla: „*To bylo nejhorší vysvědčení vůbec za celou dobu a já jsem teda hodně soptila. Tatínek jako hrozil, že je to na to odevzdat zbraň biatlonovou, já jsem jako byla blízko tomu. A je to přesně tak, jak říká, že prostě když má toho času málo, tak ho přece jen umí líp využít, ale jakmile ho má víc, tak to proflákne.*“ Pokud svůj čas dokáže maximálně využít jen tehdy, když má několik aktivit v týdnu, zakázání tréninků by pro ni nebylo řešením. Matka ji ale dokázala namotivovat před odjezdem do Ameriky – pokud se nezvýší její zájem o školu, mohlo by se stát, že nikam nepoletí: „*Dokázala, že to jde, tak doufám, že po Americe teda jako nerozvolní a že zase zapne, protože najednou tam byli jedničky, dvojky a naprosto výjimečně něco jiného. Takže # znova jsem si dokázala, že když se chce učit, když ji něco zaujme, tak to je schopná zvládnout.*“ Start druhého pololetí kvarty začal tedy slibněji.

Rodiče samozřejmě počítají s tím, že nejde mít stále ze všeho jedničky, protože některé předměty jsou těžší a udržet si samé jedničky na gymplu není jejich cílem. Například se třída dosud nevyrovnala se stylem výuky chemie: „*Ona jako to furt vysvětluje tím samým způsobem, že jsme třeba brali půl roku jedno téma a nikdo to furt nechápal, co je to ta elektrolyza. Pak jsme byli na fyzice a ta učitelka nám to řekla jednou a všichni to hned pochopili.*“ Problémy pochopit látku má v některých případech také v matematice, se kterou dochází na pravidelné doučování, i když by podle matky nemusela, protože má podle ní na matematiku vlohy: „*Já si totiž myslím, že má Evča ještě jednu velkou mezeru # v tom umění přípravy, že ještě se neumí úplně sama jako učit.*“ Jenomže Evu probíraná látka nebaví a nedonutí se sama se na to podívat, doučováním si nahradí domácí přípravu. Matka s tímto přístupem zcela nesouhlasí, protože viděla, že v primě byla do matematiky nadšená, možná z důvodu motivační výukové metody jiné profesorky. Ta vzbudila v Evě nadšení a od té doby se přihlašovala na Pythagoriády, se kterou se dostala dokonce do krajského kola. Podle Evy je to ale něco jiného, tam jde o logické uvažování, zatímco učit se aplikovat vzorečky není její gusto. Matka „*s ní úplně nesouhlasím s tou matikou, že ji nebaví. Já prostě myslím, že tam je někde zakopanej pes u ní, že by se přes to měla přenést.*“ Snaží se jí pomoci, ale některé části matematiky člověk mít oblíbené nemusí, třebaže má logické uvažování a řešení úloh ho těší.

Eva je se svým výkonem spokojená jen občas. Když napíše test, na který se nenaučila, na špatnou známku, zlobí se na sebe, že to nedokázala lépe. Jelikož si teď známky poměrně vylepšila, na škále od jedné do deseti ve vztahu se spolužáky (kdy desítka je nejlepší) se hodnotí ve výkonu jako sedmička, osmička. Před koncem prvního pololetí se v některých předmětech cítila v horší polovině. Matka vzpomíná, jak vypadaly známky v primě a na Evino sebezpojetí: „*Já si pamatuju, jak na konci primy byla hrdá na to, protože oni mají ty, co mají vyznamenání, tak je tam dávají na nějakou tabuli cti. Takže jako na to byla hodně jako pyšná. Pak ani třeba neměla tak špatný známky, ale už neměla to vyznamenání. [...] Reagovala na to, že jí to jako mrzí, a já říkám, tak si vezmi, že prostě v té primě, jsi byla v té první třetině. Teď jsi někde kolem poloviny, protože je to průměrný ta známka. Takže já mam pocit, že jí to na jednu stranu štve a na druhou stranu by potřebovala víc nakopnout asi.*“ Se studiem začala dobře, udržovala si vysvědčení vesměs bez trojek a byla na sebe pyšná. S postupem času, kdy se známky zhoršovaly, si toho Eva samozřejmě všimla a její vnímaná akademická účinnost, tedy pocit, že něco umí, klesala. To, že chodí na gymnázium, jí však dodává sebevědomí oproti vrstevníkům ze základní školy: „*No... # no cítím se třeba občas jako #... Ne jako chytřejší ale... Prostě líp se cítím, když někdo řekne, že je prostě na základce a to, že jsem na gymplu, tak to zní prostě líp.* @“ Prestižní (a vlastně i neprestižní) školy vždy formují sebevědomí studentů. Eva pociťuje hrdost, že studuje víceleté gymnázium, ačkoliv se známkami může zápasit.

Učitelé ji vidí jako veselou, aktivní a vyrušující. Matka, která má informace z třídních schůzek, zjistila podobné věci: „*Veselá, ale nedává pozor. Kdyby dávala pozor a furt nekecala a neměla ty poznámky vtipný! Tak jsem jí říkala, že doma nechci mít třídního šaška, že ty vždycky špatně skončí a ať si nechá šaškování na volnou hodinu.*“ Eva svou povahu zná a ví, že ne vždy se její chování může jevit jako vhodné, a snaží se kontrolovat.

Osobní život a výhled do budoucna

Eva je na gymnáziu spokojená také proto, že se na základní škole kolektiv nesešel vhodně. Nechtěla by mezi nimi být: „*Jakože pořád tam nějaká šikana a takhle. Prostě se tam furt perou ty kluci, a že jsou na sebe jako, nevím no, přijde mi že ze sebe dělají takový dospělí, přitom vlastně na to ještě neměli. [...] Možná tak tři kamarádi mi chyběj, ale jinak ostatní ne.*“ Oproti tomu kolektiv na gymnáziu hodnotí jako lepší, ale ne nejlepší: „*Jsme teda rozdělení na skupinky, jakože se nekamarádíme úplně všichni.*“ Nepovažuje to za velkou překážku, snaží se bavit se všemi, ale jsou jedinci, se kterými nemá dobré vztahy. „*Jako v podstatě to ničemu nevadí, akorát se nejsme schopný na ničem shodnout, protože vlastně*

když vlastně my jsme skupinka těch jako nezařazených a pak je skupinka těch hlavních. A když vlastně oni o něčem hlasují, tak nás přehlasují, protože v tý naší jakoby skupině je asi šest lidí, kterým je to úplně jedno, takže se jako neúčastní, takže nás většinou přehlasují.“ Tímto systémem se jim nakonec nepodařilo dohodnout společné taneční, což matku, která má vlastní zážitky ze střední školy spojené hodně se vzpomínkami na taneční kurzy, velmi mrzí: „*Takže já úplně nesdílím jako názor, že ta třída je úžasný kolektiv, ale rozhodně tam je část, dejme tomu pětina, nebo skoro polovina, který asi jsou schopný se nějak takhle jako domlouvat a vycházet si vstříc navzájem, což mi přijde v dnešní době docela podstatný.“*

Matka i dcera byly zvyklé, že se spolužáci věnovali nějakému sportu a volnočasovým aktivitám, v současné třídě se jen asi šest lidí něčemu věnuje: „*Toho sportu jako výraznějšího tam jako moc není, takže si říkám, že ona u toho sportuje a zvládá něco dělat. [...] Vůbec si nedokážu představit, že by nic jiného nedělala. I na to vybití, prostě nějaký endorfiny do sebe dostat, to si myslím, že není nic lepšího, než nějaký trénink. @“* Jak bylo zmíněno, Eva se věnuje druhým rokem biatlonu. Před ním měla krasobruslení a plavání, každému z těch sportů se věnovala 5 let. Biatlon je tedy vcelku novější, ale jde jí a baví ji. Na základní škole docházela ještě na příčnou flétnu, ale kvůli časové náročnosti školy od ní upustila: „*Obecně to bylo časově neúnosný právě kvůli tomu, jak je ta škola dlouho a když má třikrát týdně biatlon, jezdí víkendy na výjezdy, tak je to hodně náročný a # ta příčná flétna nejde jenom tam chodit, musí cvičit, a # tam se pak těžko hledal čas.“* Jelikož byl pro Evu prioritní sport před hudbou, musela se jí vzdát, ovšem vrací se k ní skrze školní orchestr. Občas se stane, že ji povinnosti doženou a vynechá nějaký trénink: „*Jako občas třeba jsem nešla na trénink, protože jsem toho měla hodně, měla jsem třeba špatný známky, abych to nějak dohnala. Ale mně spíš jako ty tréninky pomáhají se učit.“*

Matku trochu trápí to, že u Evy nevidí žádnou nejlepší kamarádku. Samozřejmě má okruh kamarádek, se kterými se baví, ale nemá „tu jednu“. Příčina může být ta, že měnila školu a navíc i sporty. V žádném z kolektivů nezůstala déle než pět let. Předpokládá, že je ještě čas a vztahy z biatlonu si ještě upevňuje. Eva má kamarádku ve třídě, ovšem těžko se podnikají aktivity mimo školu, když bydlí od sebe daleko a o víkendech mají často obě povinnosti – Eva s biatlonem a kamarádka se skautem.

Představa, čím bude Eva v budoucnu, je ještě nejasná. Bude asi směřovat cestou vzdělání na vysoké škole, možná se zaměřením na jazyky a možná přímo vyzkouší studium v zahraničí. Blízká budoucnost z pohledu matky je jasná: „*Můj plán je, aby dítě vzalo budoucnost do vlastních rukou, našlo si, co chce dělat, a tím směrem šlo. Mé přání by bylo,*

aby vystudovala vysokou školu, ale spíš jde o to, aby vystudovala takovou věc, která ji bude natolik bavit, aby to dělala ráda, to své zaměstnání jednou. [...] Takže můj nejbližší cíl je, ať už si zvládá zorganizovat čas tak, aby tu školu zvládala tak, aby sama se sebou byla spokojená.“ Vize matky je jasná, pro Evu to znamená projít si ještě kus cesty a čelit několika dalším rozhodováním.

5.7 Tomáš

Tomáš mi byl nápomocen ve výzkumu pro bakalářskou práci. Před vstupem do terénu jsem si na něm ověřila formulace otázek, své vlastní chyby při vedení rozhovoru a celkové porozumění anketě z pohledu žáka. Navíc jsem získala prvotní informace, jak by mohly vypadat výpovědi respondentů. Tentokrát jsem Tomáše a jeho matku zahrnula do výzkumu, jelikož by byla škoda nevyužít dlouhodobou linii jejich příběhu.

Volba víceletého gymnázia

V páté třídě, kdy Tomáš vyplňoval anketu, na otázku „Proč se hlásíš na víceleté gymnázium?“ zpočátku neuměl odpovědět. Po rozmyšlení našel důvod: „*Protože kdybych se tam dostal teď, nemusel bych dělat přijímačky v 7. nebo v 9. třídě. A taky se mi tam chce.*“ Určitou motivací k přestupu u něj byla snaha zajistit si již v raném věku střední školu. Jako jeden z mála respondentů zvolil na škále „*nechtěl – spíše nechtěl – nezajímal se – spíše chtěl – chtěl*“ svoje odhodlání k přestupu jako „*spíše chtěl*“, zatímco rodiče podle jeho soudu „*chtěli*“, aby na osmileté gymnázium přestoupil. Z toho vyvozují, že rozhodnutí o volbě víceletého gymnázia vyšlo ze strany rodičů. Tomáš mi to potvrdil při rozhovoru v té páté třídě: „*Máma to hodně chtěla, abych byl mezi chytřejšíma.*“ Neznamená to, že by se gymnáziu bránil. Navíc znal několik kamarádů, kteří již na gymnáziu studovali, a těšil se za nimi.

Všeobecně se drží především praktických a aktuálních výhod: „*Jo, tak určitě to byla dobrá volba, že lepší než být na základce, být na tom gymplu, protože pak nemám žádný starosti s tím, kam půjdu ze základky, protože teď všichni kámoši řeší, jako na jakou střední mají jít, a že je strašný jít teď dělat přijímačky.*“ Utvrzení v dobré volbě ovlivnil i lepší kolektiv. Dle matky je na gymnáziu výhoda ta, „*že nemusí čekat na žádný pomalejší děti.*“ Tempo a hloubka výuky jsou častou motivací k přestupu. Na základní škole by se podle matky Tomáš nudil, což se nyní neděje.

Zkušenosti z gymnázia a rozdíly oproti základní škole

Po nástupu na gymnázium Tomáše zprvu překvapil milý přístup profesorů, ale s postupem času viděl, jak se mění: „*Učitelé, když jsme tam přišli v tý primě, hned z tý pátý třídy, tak byli všichni strašně hodný a postupně jsou čím dál tím jako, čím dál tím víc nás dusej všechny. Vždycky: Musíte se připravovat na vyšší gympl. @*“ Takovéto „strašení“ ze strany profesorů se na gymnáziu objevuje často, ale Tomáš v tom vidí jen úsměvnou situaci a nepovažuje to za způsob motivace k učení. Tempo výuky, které je viditelně odlišné od základní školy, tam podle Tomáše nikoho nezdržuje: „*Většinou to všichni pochopí hned poprvý, a když to nepochopí jako/ Nikdy to nepochopí jenom jeden, vždycky to, když už to někdo nechápe, tak to nechápe jako větší skupina lidí.*“ Kolektiv je na gymnáziu výkonnostně vesměs sjednocený, proto si mohou dovolit postupovat v látce rychleji. V případě, že je látka nepochopena, nikdy to není záležitost jedince.

Matka těžko hledala rozdíly u Tomáše, co by se týkalo čistě přestupu a ne povahy: „*Asi nic, co by byl rozdíl přestupu a nepřestupu. Ono se to nedá posoudit, protože v pátý třídě čekal na to, až mu pomůžeme, nebo byl třeba ochotný se s náma učit, ukázal nám, i co dělají. Tady tak jako ještě v tý primě nám ukázal nějaký sešit, ale odmítá jakoukoliv pomoc. Ale to si myslím, že na základce by bylo úplně stejný. [...] Jsou takový děti, který běhají, za kým můžou, a chtěj pomoci, a on zase běhá, aby se co nejvíc schoval před náma. Ale to by dělal na základce taky.*“ Tomášova povaha a přístup ke škole není v očích matky ideální. Tomáš sám sebekriticky potvrdil, že by se na základní škole pravděpodobně spřáhnul se „zlobivějším kolektivem“.

Zkušenosti s tímto konkrétním gymnáziem v komunikaci s rodiči nejsou nejlepší. Na třídní schůzky matka nechodí: „*Oni jsou dvakrát ročně jenom a třídní stejně na nich nebyla.* @“ Schůzky vedla například profesorka, která učí pouze dívčí půlku třídy tělesnou výchovu, proto není divu, že se jich rodiče nemají zájem zúčastnit. V případě, že se studentům rapidně mění prospěch, škola zasílá dopis o zhoršení prospěchu, resp. tuto informaci předává písemně také na třídních schůzkách.

Vlastní výkon a školní sebepojetí

Jelikož se matka neztotožňuje se všemi známkami, které Tomáš domů přinese, mírně sarkasticky a výhružně přemýšlí nad přestupem na „*učňák, něco pro blbečky.*“ Samozřejmě by to bylo komplikované pro všechny strany, spíš tím dává najevo svůj nesouhlas s Tomášovým výkonem. Ten je naopak vcelku spokojený: „*Pro mě je to všechno přijatelný ty známky, ale pro mámu moc ani ne občas. [...] No, mně to stačí, co pro to dělám. Na to,*

co pro to dělám, to mám hodně dobrý ty známky. Jsou tam lidi, co mají stejný známky jak já, a učí se třikrát tolik. Já jsem spokojenej.“ Učí se tak, aby ho to bavilo, nepřehání to. Své studijní výsledky posuzuje jednak ve vztahu k prospěchu ostatních studentů, a jednak poměrem ke svému úsilí vynaloženému na jejich dosažení. Znamky si drží průměrné. Matka si situaci představuje jinak: „*Tak já bych chtěla lepší výkon, aby měl dvojky a neměl ty trojky, který jsou zbytečný.*“ Matka jeho přístup zhodnotila tak, že se mu „*nedaří, ale je v pohodě. @ Kdyby chtěl, tak by se dařilo.*“ V rozhovoru v páté třídě Tomáš předpokládal, že se mu z těch jedniček, které měl na základní škole, stanou dvojky, trojky. Nakonec v prvním pololetí kvarty donesl tři trojky a sedm dvojek. Matka si myslí, že Tomáš zas tak spokojený s tímto výsledkem nebyl: „*Radši by ty trojky neměl, ale současně byl i překvapený, že jich není víc. Vzhledem k jeho přístupu k učení ty tři trojky překvapily i mě. Čekala jsem jich víc.*“

Na základní škole měli skoro všichni ve třídě jedničky, ale podle Tomáše proto, že jejich učitelka byla mírná. Tady sice samé jedničky nemá, ale necítí se vůči kolektivu nijak hloupější: „*No, tak strašně lidí tam má lepší známky a jsou to většinou holky, který se strašně učí, takže pak mají mnohem lepší známky ze všeho a když jakoby na logiku jsou zase docela pozadu oni takhle. Jako známky mají lepší, ale když se jich někdo něco zeptá, co se jakoby neučili, co mají vymyslet, tak to prostě nezvládnou.*“ Tomáš sází spíše na logické uvažování a odvozování než na téměř doslovné naučení se látky. Je pravda, že přístup logického uvažování je v moderní společnosti žádaný a ukazuje na přítomnost přirozené inteligence. Na školním hodnocení, kdy jsou žáci často hodnoceni pomocí testů prověřujících znalost látky, se to však neprojeví. „*No na známky jsem v tý horší polovině a v tý lepší jsou většinou ty holky jenom, že kluci jsou v tý horší půlce dost často. Třeba tři kluci jsou asi úplně nejlepší ze třídy, a pak je strašně holek, který se jenom učí, a pak jsou ty kluci, který se tolik neučí.*“ Matka na toto třídní rozdělení se zděšením zareagovala, jestli je skutečně mezi nejhoršími. Tomáš ujasnil, že se cítí v předposlední, před-předposlední skupině, jelikož jsou ve třídě jedinci, kteří mají čtyřky, které on nemívá. Toto rozdělení je pouze podle známek, které on v podstatě nerespektuje. Vážněji bere rozložení podle inteligence člověka, kde se vidí v předních řadách.

Osobní život a výhled do budoucna

Při odchodu ze základní školy počítal s tím, že mu budou chybět kamarádi, spolužáci. Vídá se teď s nimi velmi zřídka, když nepočítá sociální síť. V sedmé třídě se někteří pokusili o přijímací zkoušky na jeho gymnázium, ale nakonec neuspěli. Kolektiv na gymnáziu hodnotí jako lepší než na základní škole, komunikace probíhá i s děvčaty, od kterých si často půjčuje

poznámky z hodin. To se děje často přes Facebook, který matka nerada toleruje, když se má Tomáš učit.

Od prvního stupně se Tomáš věnoval fotbalu, který mu zabíral tři odpoledne v týdnu a dvakrát do měsíce víkendy, navíc jednou týdně navštěvoval turistický oddíl. S fotbalem se před nedávnem rozhodl skončit z časových důvodů, navíc změnil lokalitu, za kterou hrál, a s dojížděním se neztotožnil. Navíc ho to přestávalo bavit. Aktuálně tedy *„chodím jednou týdně na florbal a na ten oddíl furt chodím.“* Odebráním fotbalu mu vznikl značný časový prostor. Matka se ale ohradila, že s fotbalem neskončil jen kvůli škole: *„S fotbalem přestal, aby mohl být víc na počítači, ne aby se mohl víc učit.“* Ve volném čase si rád zahraje počítačové hry.

Do budoucna Tomáš počítá s přestupem na vysokou školu, *„ale ještě se budu rozhodovat na jakou.“* Z předmětů, které ho zajímají natolik, že by se jim mohl v budoucnu vážně věnovat, vyjmenoval anglický jazyk a informatiku. Podle Tomáše mají oba dost společného s počítačem, u kterého rád tráví čas. Matka navrhla ještě tělocvik, ale to podle Tomáše není dobrá volba z důvodu náročnosti praktických zkoušek. Přestože své zaměření ještě nezná a ze školy nenosí tolik jedniček, jak by si matka přála, dle mého názoru má rozhodně předpoklady (včetně své inteligence) pro nalezení plnohodnotného uplatnění.

5.8 Samuel a Václav

Bratři Samuel s Václavem docházeli na jazykovou základní školu v Praze. Na staršího, Samuela, jsem využila kontakt z předcházejícího výzkumu, ale anketu jsem od něj zpět už nedostala. Po kontaktování se mi matka sama nabídla s tím, zda nechci zahrnout do výzkumu i mladšího syna Václava, který je aktuálně v sekundě. Bratři jsou na odlišných gymnáziích z důvodu, že se rodina před nedávnem přestěhovala. Samuel má v plánu po kvartě přestoupit na gymnázium na Praze 4, kam chodí Václav. Rozhovor byl veden s každým zvlášť, ale rozhodla jsem se je prezentovat společně, jelikož matka hodně mezi chlapci (a gymnázii) porovnávala.

Volba gymnázia, zkušenosti ze studia a rozdíly oproti základní škole

Jak již bylo zmíněno u Kamily, Nely a Evy, základní škola, ze které chlapci přecházeli, je hodnocena jako velmi dobrá. Ze školy se na víceleté gymnázium hlásí zpravidla až polovina žáků ve třídě. Proč mají potřebu odcházet, když je základní škola dobrá? Podle matky je to jasné: *„Protože přece jenom gympl je ještě lepší než dobrá základka.“* Václav i Samuel byli motivováni kamarády a spolužáky, kteří se rozhodli pro volbu gymnázia. Jelikož by se jim

na druhém stupni kolektiv změnil, proč ho rovnou nezměnit i se školou. Přijímací zkoušky si šli „jen“ zkusit, jak by dopadli. Přihlášku oba podávali pouze na jediné gymnázium, protože neměli potřebu za každou cenu někde uspět; motivace k přestupu nebyla příliš velká.

Volbu víceletého gymnázia hodnotí všichni pozitivně, hlavně z důvodu zhoršení vztahů v bývalém kolektivu na základní škole. Chlapci jsou rádi, že už tam nedochází: „*Jsem docela rád teda, že jsem přestoupil, protože teda co jsem slyšel i od kamarádů, co tam zůstali, tak prej je tam horší už kolektiv dokonce i, a že teda ty učitelé, že je to ani nějak tak už nebaví učit, takže je to prej dost strašný.*“ Takovouto změnu pocítuje Václav, který má po odchodu necelé dva roky. Jak Samuel, tak Václav ví, že je gymnázium naučí více, než základní škola, a tuto příležitost si pochvalují. Samuela čeká přestup (pokud udělá přijímací zkoušky) na gymnázium, kam dochází Václav: „*Jednak protože je to mnohem blíž, a jednak protože já se tam <na gymnázium Václava> hlásím čistě kvůli jazykům. A i když mám jako z angličtiny v podstatě samý jedničky, tak mám samý jedničky, protože tam neprobíráme tolik, aby to pro mě byl dostatečný záhul, řekněme.*“ Na své škole Samuel pozoruje nižší kvalitu výuky anglického jazyka. Znalosti, které má z jazykové základní školy, si dále vůbec nerozvíjí: „*Taky na základce jsme měli výborný angličtináře, teďka máme angličtináře úplně naprd.*“ Matka z tohoto důvodu není se Samuelovým gymnáziem zcela spokojena: „*Jedna ta část té školy je jazyková a druhá je teda matematická a fyzikální. [...] Když už mají teda druhou větev branou jako jazykovou, tak bych předpokládala, že zvlášť ti angličtináři budou na úrovni. Protože angličtina je prostě prvním jazykem a jako ten pocit, si myslím, tam teda ani rodiče a myslím ani žáci, tam teda nemají. [...] Jejich paralelka je matická, tak tam paradoxně mají lepší angličtináře než třeba oni, což, si myslím, je teda jako neobhájitelný pro ředitelství školy.*“ Matka dále srovnává vedení školy s gymnáziem Václava, kde se problémy jak v třídním kolektivu tak s profesory řeší ihned, anebo se dostatečně věnují preventivním programům, takže potíže ani nestihnou vzniknout. Oproti tomu u Samuela na škole „*jsme bojovali dva a půl roku, aby se v té angličtině něco zlepšilo, aby prostě dostali lepšího učitele angličtiny. [...] Tady se problémy prostě nechávají vykysat a myslí se, že prostě zmizí. Oni prostě nezmizí.*“ Co se týče jazyků u Václava, ten ovšem také nemá pocit, že by si znalosti obzvlášť rozvíjel, ale nebude to chybou profesora: „*Na základce my jsme měli podle většiny školy nejhorší učitelku na angličtinu, ale ona nás naučila toho tolik, že vlastně teďka my na tom gymplu jsme se neučili snad nic novýho, než co jsme se učili na základce, takže já už to většinou umím.*“ Václav myslí „nejhorší“ ve smyslu „nejpřísnější“.

Podle matky skutečně prošel prvním stupněm s angličtinářkou, která měla přístup učitelky z druhého stupně.

Negativních zkušeností na Samuelově škole je více: profesorka chemie probírá látku, která patří do septimy, nebo se profesor fyziky splete se známkou ve čtvrtletí. Přesto se Samuel drží názoru, že na základní škole by mohlo být hůř: *„Jsou tam lepší kantoři jako. I když na ně nadávám, tak bojím se, že kdybych zůstal na základce, tak bych na ně nadával ještě víc.“* Ačkoli se na škole u Václava také objevily nějaké problémy s profesory, alespoň je vedení školy řešilo, a proto matka považuje jeho gymnázium za výbornou volbu.

Vlastní výkon a školní sebepojetí

Oba chlapci patřili na základní škole mezi premianty s jedničkami, jen Václavovi v páté třídě utekla jedna z českého jazyka, vysloužil si dvojku. Na gymnáziu se Václav snaží držet na hranici vyznamenání, v primě se mu to podařilo, ale aktuálně v prvním pololetí sekundy dostal trojku z dějepisu a dalších 8 dvojek. Jedničky byly prakticky jen z výchov a anglického jazyka. Vysvětluje si to tím, že se do školy příliš nepřipravuje. Dějepis *„je prostě předmět, na který se musí učit a kde jsou teďka už větší objemy dat, který se má teď naučit, což samozřejmě jako ne každému vyhovuje a myslím, že to podcenil.“* Takto jeho přístup hodnotí matka a Václav s tím souhlasí, jeho příprava na vyučování je prý nedostatečná. Možná by ho motivovalo k práci, kdyby se jeho starší bratr více věnoval učení. Samuel ovšem přiznává, že jeho výkon za uplynulé roky má snižující se tendenci: *„No, na základce jsem byl jedničkář, v primě jsem byl taky jedničkář, v sekundě dvojkař a teďka to jde z kopce, ale zas v jakých předmětech.“* Aktuálně si v pololetí kvarty přinesl šest trojek a čtyři dvojky, jedničky byly z předmětů, ze kterých je podle jeho názoru těžké dostat horší známku, a samozřejmě z angličtiny. Matka pochopitelně není s jejich přístupem k učení stoprocentně spokojená: *„Myslím, že Sam tam začal dobře a v souladu se svými možnostmi a schopnostmi. A jako úplně nevím, jestli je to kombinace puberty a některých profesorů nebo jenom puberta nebo nevím, ale myslím si, že teď je jako dost pod svýma schopnostma, co se týče papírových výsledků. [...] U Václava já budu spokojená, až na tom vysvědčení nebude mít žádnou trojku, protože si myslím, že na to má, aby měl vyznamenání. Já bych byla spokojená, aby se vrátil k tomu, že je potřeba se na to každý den alespoň dvacet minut kouknout, ne na každý předmět dvacet minut, ale celkově dvacet minut.“* Nutnost dvacetiminutového denního učení samozřejmě předpokládá u i staršího Samuela. Oba chlapci jsou podle matky aktuálním vysvědčením podhodnoceni, dokázali by to lépe.

Samuel, i když se zdráhal to říct nahlas, si připadal na základní škole nadprůměrný. Dnes je pro něj „prioritou aktivita, ale to, co se počítá, jsou známky. [...] Samozřejmě, že mi vadí, že dostávám špatné známky, ale vadí totiž jistým osobám (máma), který se na ty známky koukají a hodnotí mě podle toho. Ale jsou testy, u kterých dostanu trojku, a já jsem radostí bez sebe. A jsou testy, u kterých dostanu trojku, a je to... Jednak zbytečný a jednak vysloveně blbý, že jsem to dostal a že jsem dokázal ty mé odpovědi zkonit tak, že byly na trojku, nebo na horší.“ Sám ví, že v některých předmětech má na víc, proto školní sebepojetí ve vztahu ke spolužákům rozdělil na dvě škály dle různých parametrů: „Se známkama jsem na tom od jedné do třiceti jedna, jako s tím, že jednička je ta úplně nejlepší osoba, která ví, všechno zná, tak to jsem v průměru tak patnáctý, šestnáctý, # to беру čistě na známky. A tou mojí aktivitou a tak, se řadím docela výš, do první desítky, tak na sedmičku. Sice mé testy vypadají fakt jako hrozně, ale... Skoro se nesetkávám s látkou, kterou bych prostě nechápal.“ Samuel je sice známkově ohodnocen velice průměrně, ale známky nepovažuje za prioritní. S probíranou látkou nikdy neměl problémy a svou aktivitou v hodinách to prokazuje. Mezi gymnáziem a základní školou nevidí velký rozdíl: „Člověku vyšel jeden test, který mu jako ani nezměnil přímo život, protože do té devátý třídy jsou tam stejně velmi podobný, ne-li stejný osnovy, takže jediný rozdíl je v lidech, který se tam dostanou, a v lidech, který učí.“ Ovšem uznal, že navíc je v tom určitá otázka prestiže.

Václav se na základní škole viděl mezi nejlepšími v anglickém jazyce a matematice, na gymnáziu si udržel pozici v prvních příčkách jen z té angličtiny: „Jako v té konverzaci, to jsem na tom asi jako líp, ale přímo v těch testech, tak to mi tam třeba někdy něco ulítne, že holky mají jako plný počet bodů, ale to bude tím, že se na to asi hodně učí. [...] Já bych řekl, že kdybych se na ty hodiny víc připravoval, tak bych měl jako šanci se dostat do těch prvních pozic. Ale jako takhle mi to ani nevadí, že třeba někdy něco nevím třeba nějaký slovíčko, co jsme se třeba učili minulou hodinu, a oni to ví, to mi ani tak nějak nevadí.“ Václav podobně jako Samuel ví, že jeho příprava do školy není stoprocentní a pak se to odráží na jeho zařazení ve třídě. Ke svému prospěchu si ovšem velice dobře uvědomuje, že má potenciál se látku naučit; škoda jen, že jej nevyužívá.

Osobní život a výhled od budoucna

Vztahy se spolužáky ze základní školy oba bratři udržují přes sociální sítě, osobně nemají velkou potřebu ani příležitost se scházet. Václav pociťuje, že třída na gymnáziu je lepší než na základní škole, Samuel zhodnotil současný kolektiv „na gymplu, ani ne tak lepší, ale pevnější.“ Mezi spolužáky nevznikají rozbroje a u Samuela ve třídě už není neobvyklá

komunikace mezi dívkou a chlapcem. Z toho lze vyvodit, že jedinci, kteří se dostanou na víceleté gymnázium, si umí budovat vztahy a řešit případné konflikty vhodnou, neagresivní cestou.

Chlapci si našli zálibu v badmintonu, kterému se snaží věnovat na vyšší úrovni. Václav je aktuálně 5. v celorepublikovém žebříčku ve své kategorii, Samuel 54. v té své. Od základní školy prošli několika kroužky a sporty, se kterými skončili kvůli nevyhovujícímu vedení, anebo kvůli ztrátě zájmu. Samuel má navíc ještě kurz plavání, kam Václav nechodí. Žádný kroužek nemuseli opustit kvůli nedostatku času při studiu na gymnáziu. Jelikož tréninky mají čtyřikrát týdně, nemají tolik času na přípravu do školy: *„Někdy kvůli tomu badmintonu se nemám čas něco naučit. Třeba když píšeme něco většího, takže třeba mám trénink do sedmi, tak doma jsem přibližně v osm, takže někdy nemám zas tolik času se učit.“* Vynechat trénink má Václav od rodičů zakázáno. Měl by se učit před tréninkem a po něm; jediné tak se naučí hospodařit s časem.

Samuel na rozdíl od Václava ve volném čase mimo jiné rád čte, a to nejraději fantasy. U chlapců se dále projevuje záliba v hraní počítačových her. Matka to nerada vidí a jejich způsob trávení volného času hodnotí mírně negativně: *„Já jsem asi docela tvrdá, takže si myslím, že by her mohlo být méně a mohlo by být více přípravy do školy. Ale zase když to budu srovnávat s nějakýma jinýma známýma, tak si myslím, že jsou oba dva ještě zlatý, protože jednak se věnují sportu a není to takový to, že by přišli, praskli taškou, vzali si sluchátka a hráli až do půlnoci hry, nebyli schopni jít ven někam na túru nebo tak. To si myslím, že ještě do toho jsme nedospěli, já doufám, že do toho nikdy nedospějeme.“*

Jelikož je Václav teprve v sekundě, těžko si vykresluje představu o budoucím zaměření. Aktuálně se mu otevřela možnost studia ve Španělsku, sám by rád asi studoval v zahraničí, ale jelikož si je jistější se znalostmi z anglického jazyka, chtěl by spíš do Anglie. Samuelova blízká budoucnost směřuje k přestupu na gymnázium, kam chodí bratr, ale zaměření vysoké školy ještě nemá jasné: *„O vejšce přemýšlím vždycky, když se mi povede test, tak si řeknu ,Ty jo, tady to mě baví, tady to mi šlo, tak co kdybych si z toho udělal živobytí, nebo co kdybych se dál vzdělával v tady tom okruhu.‘ [...] Ještě jsem se v myšlenkách nedostal k jednotný škole, ale... Ale vejška.“* Matka je ráda, že si chlapci vykreslují budoucnost s vysokou školou: *„Konec konců v současnosti, kdo nemá vysokou školu, jako by nebyl, i když si nemyslím, že je to jako úplně podmínka nutná, ale jako proč se toho vzdávat, když nejsou hloupý. Co budou potom v životě dělat, to už je jiná věc. To už*

potom, bude chtít s vysokou školou se stát truhlářem, tak proč ne, ale naopak to jde velmi špatně, být truhlářem a dodělat si vysokou.“

5.9 Petra

Petru jsem přidala do výzkumu záměrně, abych neměla pražské respondenty pouze z jediné základní školy. Dochází na stejné gymnázium s rozšířenou výukou jazyků jako Václav, ovšem do tercie. Matka i Petra byly po skončení rozhovoru rády, že ho uskutečnily, jelikož si toho podle svých slov hodně ujasnily.

Volba gymnázia, zkušenosti ze studia a rozdíly oproti základní škole

S Petrou a její matkou jsem se sešla v době, kdy Petra dostala špatnou známku ze čtvrtletní písemné práce z matematiky. Přesto hodnotila volbu víceletého gymnázia *„jako asi zatím nejlepší volbu, co jsem zatím udělala.“* Její nadšení z gymnázia vychází především z lepšího kolektivu než na základní škole a z možnosti získat víc vědomostí. Její matka považuje volbu víceletého gymnázia jako nejlepší příležitost, které se mohly chytit: *„Já jsem se# když jsme se jako rozhodovali, nebo jsme o tom mluvili, tak já jsem se jako hrozně bála, abych ji netlačila do něčeho, jak se říká, abych jí jako neukradla to dětství, protože jsem samozřejmě měla kolem sebe tady ty názory. A fakt jsem to brala vážně, že jsem jako si říkala, že nějaký jako dril úplně nestojí za to, aby byla vystresovaná. [...] A musím říct, že zpětně toho vůbec nelituju a jsem ráda, že jsme do toho šly, protože přesně #... Lepší kolektiv, přijde mi, že celkově je daleko spokojenější, a když třeba vidím, když Petra mluví se svojí bývalou spolužačkou ze základky, tak já si vůbec nedokážu představit, že by tam zůstala, já bych byla strašně našťavaná.“* Způsob výuky a vztahy v bývalém kolektivu na základní škole se velmi zhoršily. Jak lze pozorovat, volba víceletého gymnázia se Petře vyplatila. Matka s touto zkušeností neváhá poradit ostatním: *„Když se mě dneska ptají mý známý, který mají děti ve věku, kdy jdou na gympl, tak já jsem rozhodně za to, lobuju za to. Já jsem právě zrovna říkala jedné kolegyni, za každou cenu, i když bys jí měla zaplatit nějaký soukromý, tak na základce nenechávat. Nebo otázka je na jaký, rozhodně ne na tý naší.“*

Petra vidí rozdíly mezi gymnáziem a základní školou samozřejmě ve stylu výuky a množství probírané látky: *„Tak bereme věci víc dopodrobna teďka a prostě nezdržujeme se. Na základce to bylo, když jeden nevěděl, tak že prostě se čekalo na něj. Tady prostě jeden neví, tak prostě musí jít individuálně za tou profesorkou, aby mu to vysvětlila. Mně se to stalo taky. @“* Pouze v některých případech látku nechápe z důvodu nevyhovujícího stylu výuky profesora, standardně za profesory dochází ve výjimečných případech. Nepříjemnou

zkušenost měly s profesorkou dějepisu, se kterou řešily neadekvátní hodnocení dlouhodobého projektu, nad kterým trávila Petra hodně času: „*A dvacet tři lidí mělo pětku, #tři měli jedničku a o třech řekla, že neklasifikuje. [...] Ona mi vrátila ty listy a říkala, 'No, tady tobě chyběl obrázek, ' a ted' z těch sedmi pracovních listů mi chyběl jeden obrázek a kvůli tomu jsem dostala pětku.*“ Hodnocení pouze jedničkou nebo pětkou je navíc proti školnímu řádu. Případ měl pokračování přes stížnosti jak žáků, tak rodičů, a nakonec profesorka některým dala příležitost k opravě. Matka se s danou situací nesmířila a hlavně nechápala způsob uvažování paní profesorky: „*Přišlo mi to jako takovej naschvál, jako úplně zbytečnej. Takový demotivující to bylo. [...] Že dělá takovýhle zbytečnosti, že se po nich jako vozila.*“ S profesorkou se potýkají do dneška i kvůli jiným záležitostem, je ovšem příznivé, že přístup vedení školy není liknavý a problémové situace řeší.

Vlastní výkon a školní sebepojetí

Petra byla na základní škole se samými jedničkami jedna z nejlepších, dokonce byla jediná ze třídy, která se na víceleté gymnázium dostala bez odvolání na výsledek přijímacích zkoušek. Sama Petra hodnotí aktuálně svoje známky ve vlnách: „*Někdy jsem s nima jako spokojená, někdy s nima úplně spokojená nejsem, že mám spíš jako dvojky a jedničky. Ty trojky to jenom občas ujede, když nečekám ten test nebo tak.*“ Aktuálně v pololetí měla na vysvědčení devět dvojek, ale většina z nich byla na hraně s jedničkou. Jelikož škola se řídí striktně váženým průměrem, nemá Petra šanci udělat dojem na profesory jinak, než přes vyrovnané známky. Matka je s jejím prospěchem spokojená: „*Já jsem mile překvapená, protože do toho v podstatě víceméně nezasahuju. [...] Já jsem jako měla ambice, že nechci, aby měla samozřejmě čtyřky, ale že se budeme to snažit držet tak, aby tam nebyly trojky, nebo aby to bylo jako spíš výjimečný, a to se daří.*“ Petry příprava do školy je intenzivnější, než bývala na základní škole, ale podle matky to nepřehání. I když má před několika testy, netráví u učení příliš mnoho času. Občas využijí někoho na doučování: „*Vždycky, když dostanu špatnou známku, tak mamku pak poprosím o doučování, a pak to většinou neuděláme, protože se to doma doučím a pak to pochopím. Ale prostě jak mám jednu blbou známku, tak si řeknu 'Sakra, já to nechápu, ' přitom v podstatě se na to stačí jenom párkrát kouknout a už to člověk chápe.*“

Ve třídním kolektivu se ve výkonu řadí mezi průměrné: „*Tak jsem jako průměr, že nejsem ta, jako že by o mě řekli 'Ona je tak chytrá, ' ale zase nejsem ta, u který by řekli 'Ona je tak blbá, ta to vůbec nechápe, ' ale fakt jsem jakože ten průměr.*“ Ví, že by dokázala dostávat více jedniček, že by mohla více sedět nad přípravou do školy, ale není to její priorita,

raději tráví čas tancem, kterému se intenzivně věnuje na kurzech. Jako gymnazistka se Petra necítí „nějak extra výjimečně. Nemám potřebu se povyšovat nad lidmi, kterým se nepovedlo udělat přijímačky. Ale musím uznat, že jsem ráda, že jsem se na gympl dostala.“

Osobní život a výhled do budoucna

Jak už bylo na začátku zmíněno, Petra s matkou jsou rády, že už nemusí snášet nekompaktní kolektiv na základní škole: „*Tam to bylo hrozný, tam prostě byli vždycky dva lidi a ty se prostě nesnášeli a takhle jsme se tam navzájem všichni pomlouvali.*“ Po odchodu několika žáků se vztahy v kolektivu ještě více zhoršily. Tyto informace zjišťuje od své bývalé spolužačky, které občas pomáhá s probíranou látkou. Kolektiv na gymnáziu se podle Petry skutečně vyvedl: „*Už od začátku jsme se tam všichni bavili a je tam prostě pár výjimek, který prostě moc nejsou jakože středem pozornosti, ale jinak jsme tam prostě v podstatě už od začátku dobřej kolektiv.*“ Jedna z motivací volby gymnázia byl lepší kolektiv, ve který doufala, a její přání se jí splnilo.

Petra se od první třídy věnovala sportu – basketbalu. Po šesti letech od něj upustila kvůli nepříjemnému trenérskému kolektivu a kvůli novému zájmu – tanci. Využila příležitosti a začala chodit na tréninky latinskoamerických tanců, které ji velmi nadchly. Jednou týdně ještě dochází na klavír a na flétnu. Tréninky má čtyřikrát v týdnu a nestačí jí to, ráda by přidala ještě jednu lekci, ale to už matka nedovolí: „*Ne, ona je bláznivá, neuvěřitelně ambiciózní v tomto. My to máme tak, že já krotím a ona by si nandávala. Já jen nechci, aby byla přetížená. Mně bylo samozřejmě líto, že chce s tím basketem přestat, protože to dělala plno let, je to sport, je to kolektivní sport, což si myslím, že je hrozně důležitý, ale bylo to časově tak náročný, skloubit ten tanec, že jako ona začala jako jednou lekcí týdně, ale bylo vidět, že ji to fakt chytlo a bylo nutno se prostě rozhodnout, co. A já si vůbec nedokážu představit, že bych prostě řekla, přestaneš tancovat a budeš hrát basket, to prostě nešlo, to nešlo. @*“ Matku mrzí, že už se nevěnuje žádnému kolektivnímu sportu (tuto prioritu jsme mohli pozorovat už u matky Daniela), alespoň má skupinu v tanečním kurzu, i když tam nejde tolik o spolupráci jako ve sportu.

Vizi do budoucna Petra opět spojuje s tancem. Kdyby tuto zálibu rozvíjela již v době docházky na základní školu, pravděpodobně by si gymnázium nezvolila. Po maturitě pravděpodobně zamíří na nějakou vysokou školu se sportovním zaměřením. Nezbyvá než Petře popřát hodně štěstí a neutuchajícího elánu do studia i do jejích náročných koníčků.

5.10 Karel

Poslední z respondentů, který zatím nebyl prezentován, dochází na hudební gymnázium v Praze a aktuálně je v sekundě. Jeho hlavním oborem je hra na housle, které se od malička věnuje díky profesionálnímu hudebnímu zaměření obou rodičů. Po společném rozhovoru s ním a jeho matkou si Karel dokonce ujasnil několik věcí a pomohlo mu to v rozhodnutí o budoucím studiu.

Volba gymnázia, zkušenosti ze studia a rozdíly oproti základní škole

Karel nepatřil na základní škole mezi absolutní premianty, jelikož mu byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie, které se na prvním stupni nejvíce projevují. O to zajímavější je, že aspiroval na víceleté gymnázium, a to hudební. Karel chtěl dosáhnout podstatného pokroku ve hře na housle, což mu pouze základní umělecká škola neuměla nabídnout. Přihláška na vysněné hudební gymnázium pro něj znamenala intenzivní přípravu na přijímací zkoušky, aby jimi prošel a aby se tam dostal. Matka to považuje za výbornou volbu, přestože Karel není jeden z těch, co si dokáže udržet nejlepší výkon: „*Více se požaduje na těch gymnáziích a chtěli jsme, když se víc bude požadovat po něm, i to méně, než co možná vydá, tak bude víc, než kdyby byl někde jinde, kde se toho méně vyžaduje, rozumíte mi. @ On by pak taky méně vydával, takže si myslím takhle, že může získat docela dobrý vzdělání, a zadruhé, on opravdu od malička inklinuje k té hudbě.*“ Je pravdou, že může na gymnáziu získat lepší vzdělání, i když nebude mít samé jedničky, než kdyby pokračoval na základní škole. Má jistotu, že se posune někam dopředu. Sám Karel hodnotí svůj výkon tak, že se mu daří „polovičně“, ale je spokojen, protože se posouvá dál, na rozdíl od bývalých spolužáků.

K přestupu byl motivován i kvůli nevhodnému kolektivu na základní škole, kde byl některými šikanován, jelikož podle matky hudebníci nejsou na prvním stupni tolik populární, a celkově měl Karel priority jinde, než vrstevníci: „*Tam <na gymnáziu> vlastně mají lidi stejný zájmy jako já a vlastně to chápání je už na jiný úrovni, že na základce jsem jim řekl, že hraju na housle nějakýho Sibeliusa nebo Čajkovského, a oni řekli, „Myslíš, že umíš fotbal, že to je těžší než fotbal?“*“ Jeho umělecké zaměření ho vyčleňovalo z kolektivu. Na gymnáziu je učí ke vztahu ke kultuře (koncerty, výstavy, divadla...), což studenty velmi obohacuje. Karel pociťuje, že ačkoliv nevyniká v běžných předmětech, kulturní poznání ho posouvá dál.

Vlastní výkon a školní sebepojetí

Karel by rád dosáhl lepších známek a snaží se pro to dělat vše, co je v jeho silách. Jelikož mu jde nejhůře matematika, chodí pravidelně na doučování, které mu pomáhá pochopit

probíranou látku. Profesorka matematiky dokonce zpozoruje, kdy doučování vynechal, takže přínos je viditelný, nejen v matematice. Matka už jeho úspěšné metody učení odpozovala: „*On pokud se na to nepodívá ještě jednou, tak to je pětka tutová, jo. Málokdy se může spolehnout na to, co slyšel na tý hodině. To není tím, jenom že by byl nepozorný přímo na tý hodině, ale prostě mu to tolik nezůstává v tý hlavě, pokud si to prostě nepřečte znovu.*“ Karel má sice poruchy učení, ale učí se s nimi pracovat a rodičům dělá jeho výkon radost. Vědí, jaké jsou Karlovy možnosti. Pokud přinese trojku z matematiky, znamená to pro něj tolik, jako by přinesl jedničku. Matka v té jeho diagnóze vidí i pozitivum. Karel nebude nikdy patřit mezi premianty, kteří se nikdy nemuseli potýkat s problémy ve škole a poté si nebudou umět poradit s problémy v životě. Rodiče pro Karla vymysleli motivační odměny za známky: „*Protože on má rád penízky, tak razíme tuhle motivační záležitost, že když dostane jedničku z něčeho, tak dostane stovku. Když dostane dvojku, tak dostane padesátku. Když dostane trojku - nic, ale když dostane čtyřku, tak se mu odebere ta padesátikoruna, a když dostane pětku tak odebere se mu sto. @ Takže on se teď sakra snaží a vzhledem k tomu, že jsou známky na Bakalářích a my se můžeme podívat, tak mi to vůbec nemůže zatajit, jo, takže v podstatě je namydlenej. @*“

Z pololetního vysvědčení si odnesl čtyřku z matematiky, 5 trojek a 4 dvojky. Jedničky zůstaly pouze z houslí a vedlejších předmětů. Když se měl výkonově zařadit do kolektivu spolužáků, dlouze uvažoval, ale zařazení mu zcela nešlo: „*Všichni máme jaksi dobrý, nikdo není zas tak dole, aby to bylo hrozně strašný, a všichni máme asi tak přibližně stejný výkon. Tak známky z pololetí jsem měl právě, že nejhorší, ale když to vezmeme... Obecně jsem nějak poslednější, ale není to nějak st/ ne, opravdu se neumím zařadit.*“ I kdyby měl známky nejhorší ze třídy, nebude se považovat za nejhoršího, protože se tak jednoduše necítí, jeho sebepojetí tím není sraženo. Na škole se velmi rozlišuje výkon v povinných „druhostupňových“ předmětech a v hlavním hudebním oboru. Tam se Karel považuje za jednoho z nejlepších, ale nedovolí si říct nejlepší, i když je to podle matky pravda. Svou roli gymnazisty považuje za určitou výjimečnost: „*Si připadáte víc než na tý základce, že jste dokázali víc... Cítíte se víc nad těma žákama, i když je to tak trošku zlý, podle mě. @*“

Osobní život a výhled do budoucna

S kolektivem na základní škole, jak už bylo zmíněno, se neztotožnil, a je rád, že odešel. Se spolužáky na gymnáziu je v užším kontaktu, jelikož mají společné zájmy. Často Karel využívá pomoci spolužáků, kteří jsou otevření a ochotní mu pomoci. Pomáhají mu hlavně tím, že mu pro lepší pochopení vysvětlí nějakou látku laickým jazykem. Kolektiv hodnotí jako

„dobrý, určitě. Kdyby to jakoby šlo a někdo by chtěl, tak opravdu takovýhle kolektiv bych mu doporučil, aby vlastně od něj neodcházel, že vlastně takový je opravdu dobrý.“ Matka bere tento diametrální rozdíl mezi kolektivem jako určitou satisfakci za problémy spojené se spolužáky na základní škole.

Kvůli gymnáziu a jeho specializaci musel upustit od tenisu a jediný kroužek, který si drží, je kytara. Jelikož dochází na housle ve škole třikrát týdně a mezitím se skutečně musí věnovat přípravě do školy, na kroužky mu tolik času už nezbývá. Matka ani nechce, aby se příliš přetěžoval: *„Protože si myslíme, že by měli <on a mladší bratr> mít čas i řekněme sami se sebou. [...] Ať si dělají, co chtějí, potřebují si vyčistit mozek od všech. Nebýt synem, nebýt bráchou, nebýt žákem, nebýt nic, být sám sebou a to denně potřebují. [...] Takže my jim to umožňujeme, aby měli jaksi čas na hru, jo, protože kdy budou mít ty děti čas na hru, pokud jí nebudou mít teď. A nacvakat jim tam nějaký kroužky do večera, jako to náš systém není.“* Volný čas, pokud to jde, využívají společně jako rodina: v kině, divadle, na tenise, případně si Karel chodí zastřílet s otcem ze vzduchovky.

Přestože je Karel teprve v sekundě víceletého gymnázia, na rozdíl od ostatních respondentů plánuje svou budoucnost. Přispívá k tomu skutečnost, že jeho zaměření není všeobecné, ale hudební; ví, že se chce živit hrou na housle. Na gymnáziu jsou v kvartě rozdílové zkoušky, podle kterých se třída od kvinty rozdělí na dvě paralelní skupiny – hudebně zaměřenou a všeobecnou. Ovšem i v té hudební polovině jsou předměty všeobecného gymnázia. Karel má možnost po kvartě zkusit přijímací zkoušky na konzervatoř. Během rozhovoru tvrdil, že si je zkoušet nebude, neboť je spokojený se současným kolektivem a považuje za plus, když se bude učit dál středoškolskou všeobecnou látku jako jistou rezervu do života. Pokud nátlak nestačí dál zvládat, nebude problém přestoupit kdykoliv na konzervatoř – ta má podle nich volnější režim, ale hrozí riziko, že Karel vypadne z tempa a začne se „flákat.“ Matka s odstupem času po uskutečněném rozhovoru poslala doplňující e-mail, že si s Karlem probrali možnosti a *„v posledních dnech jsme se začali přece jen přiklánět k verzi, že by pro něj bylo opravdu lepší, aby po kvartě zkusil jít na konzervatoř. [...] Na gymnáziu by měl mít navíc všechny předměty, jako chemii, biologii, fyziku atd., a vzhledem k tomu, že se v životě chce věnovat muzice a rád by jen studoval AMU, ne jinou fakultu, je zbytečné, aby se trápil ostatními předměty a neměl dostatek času na cvičení. ‚Nástrahy‘ konzervatoře, o kterých se zmiňoval, se pokusíme zvládnout.“* Na oficiální rozhodnutí má Karel ještě téměř dva roky, ovšem je pravda, že by se

na gymnáziu mohl se svými poruchami učení trápit, kdežto na konzervatoři bude mít snazší cestu k cíli, ke kterému směřuje.

5.11 Shrnutí

Z provedeného výzkumu je zřejmé, že respondenti mají podobné zkušenosti a názory, a přesto jsou někteří diametrálně odlišní. Dívky ve většině případů patří mezi premiantky a přesně to samé tvrdí o dívkách chlapci a rodiče chlapců. Eva je v tomto případě výjimkou, která s aktuálním vysvědčením spadla mírně pod průměr třídy. Chlapci se výkonově drží průměru, protože nemívají takovou motivaci k učení jako dívky, a často je jejich předností logické uvažování a aktivita v hodinách. Nikdo z respondentů nelituje volby víceletého gymnázia, často s odkazem na změnu kolektivu a jistotu všeobecného středoškolského vzdělání. V některých případech rodiče nejsou spokojeni s výkonem svých dětí, ale nepochybují o tom, že volba gymnázia byl dobrý krok. Rozdíly ve výkonu se projevily i mezi skupinou pražských a ústeckých respondentů. Lze to vysvětlit tak, že pražské děti mají možnost přestupu na několik gymnázií v okolí. Mimopražské mají možnost výběru omezenější, a proto jediné gymnázium ve městě skutečně vybírá uchazeče s vynikajícími výsledky.

Spokojenost s výběrem gymnázia je vždy pozitivní, ale míra spokojenosti se u rodičů liší v závislosti na žákův prospěch a na schopnostech vedení školy. Příkladem můžou být Tomáš a Eva, kde rodiče sice jsou rádi, že mají své děti na gymnáziu z praktických a prestižních důvodů, ale jejich známky na vysvědčení nejsou takové, jaké by chtěli, aby byly. Případy Samuela a (opět) Evy, jsou příkladem, kdy vedení školy nebo přístup třídní profesorky není takový, jak by si rodič představoval. Řešení školních problémů trvá na Samuelově gymnáziu déle, než je nutné, a u Evy je škoda, že její třídní profesorka není s to připravit školní výlet. Takováto „spokojenost s výhradami“ s výběrem gymnázia může pramenit ze zpětného ospravedlňování si volby; tj. jejich zhodnocení ovlivňuje zpětná racionalizace.

Školní sebepojetí se u žáků po přestupu na víceleté gymnázium často změní a dále formuje. Jelikož žáci o tomto tématu většinou nikdy nemluvili nahlas, svou pozici ve třídě si ujasnili během rozhovoru, nebo až po něm. Dívky (Nikola, Tamara, Kamila), které měly pouze dvě nebo tři dvojky na vysvědčení v kvartě gymnázia, se překvapivě necítily být mezi nejlepšími – vždy se zařazovaly k (sice lepšímu) průměru třídy. Odůvodnily to tím, že jsou ve třídě jiní, lepší spolužáci, kteří si drží samé jedničky a navíc například vyhrávají školní vědomostní olympiády. Rodiče byli zpravidla jejich zařazením překvapeni a snažili se jim vysvětlit, že nemohou být v průměru s takovýmto prospěchem. Snažili se rozšířit škálu mimo

třídní kolektiv, s kým se mohou porovnávat, kde už skutečně žáci mohli vidět, že patří mezi nejlepší. Ovšem není to pro ně to prioritní rozdělení a tento úspěch je nenaplněný. Srovnání s podobně chytrými dětmi (které navíc osobně zná) je přece jen větší motivací, než porovnání s celou populací vrstevníků. Nižší sebepojetí u takto ohodnocených žáků také vzniká v případech, kdy dvě dvojky mezi jedničkami jsou prozatím to nejhorší vysvědčení, jaké si v životě odnesli, jako tomu bylo u Kamily.

Prospěchově lehce nadprůměrní respondenti (Daniel, Nela, Petra, Václav) se sami hodnotili ve středu třídního kolektivu, ale nezdráhali se poukázat, že se orientují spíše v lepším průměru třídy. Argumentovali tím, že se jim aktuální vysvědčení nepovedlo. Proto se jejich sebepojetí drželo vyšších, lepších příček, jako by zůstali na základní škole nebo v nižších ročnících gymnázia. Udržovat se mezi premianty nemusí být cílem žáka, typický byl případ Nely, které nevyhovovalo být nejlepší ve třídě na základní škole, zato na gymnáziu se jako lepší průměrná žákyně v této roli našla. Jediný Daniel, kterému trojka zkazila vysvědčení, se v deváté třídě necítí zdaleka jako průměrný, ale považuje se za nejlepšího ve třídě.

Poslední skupina průměrných a mírně podprůměrných žáků dle výsledků posledního vysvědčení (Eva, Tomáš, Samuel a Karel) se přesto ve většině případů odmítala řadit do nižších pozic a na sebepojetí žáci tolik neztratili. Často nepovažují známky za prioritní a hodnotili se podle předpokládané inteligence nebo aktivity v hodině, která se do známek nemusí promítnout. Karel ospravedlňuje svůj výkon poruchami učení a drží si školní sebepojetí vyšší díky nejlepšímu výkonu ve svém hudebním oboru.

Určitou hrdost na to, že se stali studenty víceletého gymnázia, výběrové a prestižní školy, projevovali spíše méně úspěšní žáci, kteří se to nezdráhali projevit nahlas. Úspěšní žáci se nechtěli nadřazovat nad bývalé spolužáky ze základní školy, a proto se drželi jednoduchých odpovědí a při projevu nějaké pýchy se začali ospravedlňovat a vysvětlovat, že nejde o nějakou dominanci nad žáky, kteří v páté třídě nebyli tak úspěšní.

Postoje rodičů k výkonu a prospěchu svých dětí se samozřejmě také liší. Setkala jsem se s názorem, že jsou rádi, pokud se známky pohybují mezi jedničkami a dvojkami, občasné trojky jsou tolerovány, a to se většině žáků daří plnit. Pokud je trojek více, rodiče spokojeni nejsou (Eva a Tomáš) a využívají různých metod výhružek – přerušení zájmové aktivity nebo přerážení na jinou školu. Pokud je trojka například jen jedna, rodiče to také znepokojuje, neboť mají pocit, že je zbytečná; viz případ Václava nebo Daniela. U Karla, jehož matka je

velmi tolerantní k jeho výkonu z důvodu diagnostikovaných poruch učení, přesto využívá finanční motivace, aby se snažil o lepší známky a eliminoval ty špatné.

Výzkumný rozhovor se týkal témat, o kterých rodiče s dětmi nemusí ani často mluvit, ale přesto visela ve vzduchu nevyřčena. Někteří rodiče společný rozhovor využívali k promluvě do duše svým dětem, někteří naopak ke chvále a projevu hrdosti na své děti. Žáci si ujasnili své školní sebepojetí a měli možnost nahlas přemýšlet o svém budoucím zaměření. Rozhovor byl postaven pro zjištění základní výzkumné otázky, ale přesto je příjemné vědět, že byl přínosný i pro samotné respondenty.

Závěr

Výzkumné šetření se zabývalo názorem rodičů a žáků na volbu víceletého gymnázia, kterou před časem uskutečnili. Práce navázala na výzkum v bakalářské práci, která zjišťovala důvody oné volby, a aktuálně nyní získala rozšiřující informace od stejných respondentů. Fakta doplněná o názory rodičů, které byly zprvu pouze reprodukovány skrze žáky pátých tříd, dokreslily případy z nového pohledu. Cílem bylo zjistit, jak rodiče a žáci zpětně hodnotí svou volbu víceletého gymnázia, tedy jaká jsou jeho pozitiva a jaké vznikaly překážky během studia, se kterými by se nesetkali na druhém stupni základní školy. Jediný respondent, kterému se přijímací zkouška v páté třídě nepovedla, zajímavě vystihl klady a zápory nezvolení si víceletého gymnázia. Dále bylo úkolem dotknout se otázky žákova sebehodnocení, jak se měnilo po přestupu jeho školní sebepojetí a jak je spokojen s vlastním výkonem on a jeho rodiče. Závěrečné otázky se týkaly osobního života respondentů, jak byl ovlivněn přestupem na gymnázium a jaký je jejich výhled do budoucna. Následující odstavce shrnou závěry z tohoto šetření.

Jak hodnotí žáci a jejich rodiče zpětně přechod na víceleté gymnázium?

Jak od rodičů, tak od jejich dětí, jsem získala pouze pozitivní hodnocení jejich rozhodnutí zvolit víceleté gymnázium. Příčiny těchto názorů však již vykazovaly jisté odlišnosti. Především byli rodiče i žáci rádi, že nemusejí aktuálně řešit přestup z deváté třídy, který je ze základní školy nutný, a vzniká tak větší tlak na žáky, aby při přijímacích zkouškách uspěli. Žáci byli často nadšeni z nového třídního kolektivu, který hodnotili jako kolektiv chytrých a rozumných vrstevníků, se kterými si mají co říci. Vztahy mezi spolužáky na základní škole se zpravidla na druhém stupni změnilo k horšímu, proto respondenti v žádném případě nelitují, že odešli. Rodiče spoléhají na to, že víceleté gymnázium dětem zajistí lepší přípravu k maturitním zkouškám a na vysoké školy. Matka chlapce, který neměl v páté třídě štěstí u přijímacích zkoušek a na gymnázium proto nastoupí až z deváté třídy, byla ráda, že si prošel druhým stupněm základní školy. Nebyla si jistá, jestli na gymnázium on sám chtěl, nebo ho volil jen kvůli kamarádům. Pro něj byl druhý stupeň základní školy jednodušší cestou. Dokonce i žák, který se přes své poruchy učení dostal na gymnázium, je velmi spokojený, přestože nemá nejlepší známky. Škola ho posouvá dál, často až na hranice jeho možností, a po špatných zkušenostech se spolužáky ze základní školy mu nyní někteří studenti ochotně pomáhají. Aktuálně však s matkou přemýšlí o přestupu v kvartě na umělecky zaměřenou

střední školu. U některých respondentů lze uvažovat, zda jejich pozitivní hodnocení není spíše zpětnou racionalizací, jelikož svou volbu už nemohou vzít zpět.

Žákovo sebehodnocení a spokojenost s výkonem

Vesměs všichni respondenti patřili na základní škole mezi výkonově nejlepší v třídním kolektivu. Jejich sebevědomí nebylo nikým ponížováno a školní sebepojetí respondentů bylo často na vysoké příčce. Po přestupu na gymnázium se předpokládá, že se tato situace kvůli kolektivu změní. Častým jevem u výkonnějších respondentů (z pohledu známek) bylo, že měli o sobě horší mínění, řadili se mezi průměrné. Naopak ti, kteří na tom známkami byli hůř, nebáli se říct, že se považují za „lepší průměr“. Sebepojetí se mírně snížilo všem žákům, ale hůře na tom jsou paradoxně ti, kteří si udrželi lepší hodnocení, než ti, kterým občas na vysvědčení padne trojka. Hůře hodnocení žáci si většinou takové starosti se známkami (na rozdíl od jejich rodičů) nedělají. Nejsou jejich prioritou, hodnotí se mezi lepšími v rámci aktivity v hodině nebo logického uvažování, které považují za důležitější; jejich sebepojetí proto neutrpělo. Je pro ně ovšem demotivující, když nejsou za svou přirozenou inteligenci a aktivitu hodnoceni tak, aby to bylo vidět v žákovské knížce, neboť jeho obsah je důležitý pro rodiče. Chlapec, který zůstal na základní škole, je jediný, který si udržel roli velké ryby v malém rybníce, a byl také jediný, který o sobě tvrdil, že je ve třídě nejlepší. Málokdo si dovolí zařadit se na konce hodnotící škály – kdyby řekli, že jsou nejlepší, zněli by sobecky, a v případě, že by měli být nejhorší, pravděpodobně si to nepřiznají. Rodiče s výkonem svých dětí spokojeni ve většině případů jsou, dokonce i matka, která má na gymnáziu syna s dyskalkulií. I přesto, že dostal na vysvědčení čtyřku z matematiky, je pro oba nejdůležitější, že postupuje dál. Spokojenost ze strany rodičů nepanuje v případě, když jsou si vědomi, že jsou špatné známky zbytečné, a jejich děti se dostatečně do školy nepřipravují.

Vliv přestupu na gymnázium na osobní život žáka a výhled do budoucna

Všechny zájmové kroužky z prvního stupně základní školy si většina respondentů neudržela, ale málokdy to bylo z důvodu časové náročnosti studia, ale spíše vinou ztráty zájmu. Samozřejmě se objevily i případy, kdy musely rodiny rozhodnout a zvolit pouze jeden ze dvou dominantních kroužků/sportů, jelikož se časově nedaly zvládat. Někteří žáci se intenzivně věnují různým sportům na vyšší úrovni, kdy tréninky absolvují téměř denně. Jejich příprava do školy je tím pak omezena a samotní žáci si vytváří priority, zda bude v popředí škola, anebo osobní sportovní úspěchy. Rodiče aktivně podporují své děti v jejich aktivitách

a jsou hrdi na jejich úspěchy, ne vždy jsou ale rádi, když to až příliš znatelně ovlivňuje jejich závěrečné školní vysvědčení.

S plány do budoucna to až na výjimky nepřehánějí jak žáci, tak rodiče, jelikož mají teprve před vstupem na vyšší gymnázium. Žáci vědí, že se od nich očekává po maturitě přestup na vysoké školy, a tou cestou se mají v plánu vydat. Někteří uvažují dokonce o studiu v zahraničí, jelikož je táhne touha po poznání světa a jazyk ve škole jim nedělá problém. Konkrétní zaměření zná málokdo, až na žáka, který se od malička drží cesty profesionálního hudebníka.

Závěrečné shrnutí

Uvedené poznatky potvrzují, že byl splněn hlavní cíl práce – zjistit spokojenost rodičů a žáků s přestupem na víceleté gymnázium a jak škola ovlivňuje žákovo sebepojetí a osobní život. Práce obsahuje několik zkušeností a názorů rodičů a jejich dětí na víceletá gymnázia, na která docházejí. Jelikož jsou tyto informace ve většině případů pozitivní, lze předpokládat, že volba gymnázia je pro žáky skvělou příležitostí, které by se měli chytit, jelikož jim přinese řadu výhod. Samozřejmě se může stát a také se stává, že pro žáka je látka na gymnáziu natolik náročná, že je z toho až nespokojen. Takový případ se mi ovšem zaznamenat nepodařilo. Skloňovaná negativa volby víceletého gymnázia se častěji týkají strany, se kterou se nový student víceletého gymnázia nesetkává – zhoršení kolektivu a osobního přístupu k výuce na základní škole, nespravedlnost ve vzdělávání apod. Pokud český vzdělávací systém takovou možnost úspěšným žákům nabízí, je pochopitelné, že ji využijí. Existují různé studie, kdy se na problematiku víceletých gymnázií kriticky pohlíží ze strany učitelů jak na základních školách, tak i na gymnáziích. Zajímavá by byla studie, jak tento fenomén vnímají rodiče a děti, které se na víceleté gymnázium nedostali/nechtěli dostat a jak se druhý stupeň základní školy skutečně změnil. V mé práci se mi podařilo kontaktovat pouze jednoho takového respondenta, jehož příběh byl jedním z nejzajímavějších.

Spokojenost s volbou víceletého gymnázia zatím u rodičů i žáků přetrvává. Jeho užitečnost a naplnění očekávání do budoucna, zvládnutí maturitní zkoušky a jednodušší přijetí a studium na vysokých školách, se ještě projeví. Zjišťování, jak se žákům bude dařit v následném studiu, přenechávám dalším výzkumníkům, kteří mají zájem rozvíjet a doplňovat tuto problematiku o zajímavé poznatky z kvalitativních šetření přispívajícím k současným diskuzím o víceletých gymnáziích.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Comapny.
- BONG, M., CLARK, R. E. (1999). Comparison Between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*. Vol 34, no. 3, s. 139-153.
- BONG, M. SKAALVIK, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*. Vol. 15, no. 1, s. 1-40.
- DOSTÁLOVÁ, J. (2010). *Vstup na víceleté gymnázium očima rodičů* (Diplomová práce), Brno, FF MU.
- DRABEROVÁ, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol*. (Diplomová práce), Praha, FF UK.
- ECCLES, J. S. a kol. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage – Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, vol. 48, no. 2, s. 90-101.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- GREGER, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. V E. WALTEROVÁ, *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido
- GREGER, D.; SOUKUP, P. (2014) Sebepojetí žáků ve škole a efekt Velké ryby v malém rybníce. Edice: Přenos poznatků z teorie a výzkumu do školní praxe, díl 2.
- GREGER, D., & STRAKOVÁ, J. (2012). Zpráva z dotazníkového šetření žáků 5. ročníku ZŠ v projektu CLoSE. *Přechod žáků na osmiletá gymnázia*. Praha.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000) *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- IRESON, J., & HALLAM, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: PCP.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

- KONEČNÁ, V., 2010. Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí. Disertační práce. Brno: FF MU.
- KREJČOVÁ, L. (2011). Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastější témata poradenství na víceletých gymnáziích a na druhém sdtupni základních škol). In KASÍKOVÁ, H.; STRAKOVÁ, J.(Eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, s. 114-133.
- KREJČOVÁ, L. (2011a). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada
- LEIX, A. E. (2006). Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta soc. studií.
- MARSH, H. W.; HAU, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Psychologist*, vol. 58, no. 5, pp.364-376.
- MATĚJŮ, P., & STRAKOVÁ, J. (2003). Role víceletých gymnázií v reprodukci vzdělanostních nerovností. V *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha: ISEA.
- Metodický portál RVP. (2011): *Pedagogický lexikon*.
Načteno z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Sebepojeti
- OAKES, J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher*, roč. 21. č. 4, s. 12-21.
- PAJARES, F., & SCHUNK, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. V R. Riding, & S. Rayner (Editori), *Perception* (s. 239-266). London: Ablex Publishing.
- SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J.; STANTON, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, s. 407-441
- STRAKOVÁ, J.; GREGER, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, roč. 7, č. 3, s. 73–85.

- STRAKOVÁ, J. (2010). Dopad diferenciacie vzdelávacích príležitostí v povinném vzdelávání na vývoji nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, roč. LX, č. 1, s. 21-35
- STRAKOVÁ, J. (2010a). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, roč. 46, č. 2, s. 187-207.
- ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.
- VANDERBERGHE, V. (2001). Educational Equity: Social interactions might matter. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, s. 267-275.
- VESELÝ, A. (2010). Vzdelávací systémy a reprodukce vzdelanostních nerovností. V P. MATĚJŮ, J. STRAKOVÁ, & A. VESELÝ, *Nerovnosti ve vzdelávání. Od měření k řešení* (s. 38-89). Praha: SLON.
- ZIMMERMAN, B. J., & BANDURA, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

Seznam příloh

Příloha 1: E-mail pro rodiče s žádostí o opakovanou spolupráci

Příloha 2: Aktuální vysvědčení a jiné úspěchy respondentů

Přílohy

Příloha 1: E-mail pro rodiče s žádostí o opakovanou spolupráci

Dobrý den,

jsem studentka Pedagogické fakulty UK a před pár lety jsem s pomocí Vaší dcery dokončila výzkum k bakalářské práci o tom, proč žáci volí víceletá gymnázia. Nyní se k tématu vracím skrze diplomovou práci a zjišťuji, jaké jsou příběhy žáků, kteří se tehdy na gymnázium nedostali a jaká je spokojenost žáka i rodiče se studiem na základní škole. Tehdy jsem od žáků získala předpokládaný výhled do budoucna, na který bych teď chtěla navázat.

Jelikož jste dříve souhlasili s rozhovorem, obracím se na Vás, zda by bylo možné mi do výzkumu znovu přispět svým názorem a zkušenostmi. Tentokrát bych si ráda popovídala nejen s dcerou, ale i s Vámi. Rozhovor by byl nahrávaný, trval by přibližně 40 minut a samozřejmě by byl opět anonymní.

Informujte mě, prosím, jestli s rozhovorem i tentokrát souhlasíte, a domluvíme se na konkrétním čase a místě. V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat.

Budu se těšit na odpověď a věřím, že i na osobní setkání. S pozdravem a přáním hezkého dne

Jana Slanařová

Příloha 2: Aktuální vysvědčení a jiné úspěchy respondentů

Kopie vysvědčení nebo výpis pololetních známek z elektronické evidence, další aktuální získaná ocenění (diplomy apod.).

1. Nikola

ČESKÁ REPUBLIKA	
Gymnázium,	
Studijní obor: 79-41-K/81 Gymnázium Zaměření: všeobecné Forma: denní	
Školní vzdělávací program: ŠVP dle RVP ZV -	
Třída: Kvarta Číslo v třídním výkazu: 13 Školní rok: 2015/2016 IZO:	
VÝPIS Z VYSVĚDČENÍ	
za první pololetí	
Jméno a příjmení:	
Den, měsíc a rok narození:	únor 2001
Rodné číslo:	
Místo:	
Státní občanství: Česká republika	
Chování	velmi dobré
Prospěch v povinných předmětech	
Český jazyk	výborný
Anglický jazyk	výborný
Německý jazyk	výborný
Dějepis	výborný
Výchova k občanství	chvalitebný
Zeměpis	výborný
Matematika	výborný
Fyzika	chvalitebný
Biologie	výborný
Chemie	výborný
Informační a komunikační technologie	výborný
Hudební výchova	výborný
Výtvarná výchova	výborný
Tělesná výchova	výborný
Prospěch ve volitelných předmětech	
Prospěch v nepovinných předmětech	
Zameškané hodiny	
omluvené: 45	neomluvené: 0
Celkový prospěch: prospěla s vyznamenáním	
V	Dne: 28. ledna 2016
Ředitel školy:	Mer:

2. Kamila

	ročník:		první		druhý		třetí		čtvrtý	
	pololetí:		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Chování			1	1	1	1	1	1	1	1
Český jazyk a literatura			1	1	1	1	1	1	1	1
Člověk, podpora a ochrana zdraví			-	-	-	-	1	1	-	-
Anglický jazyk			1	1	1	1	1	1	2	2
Dějepis			1	1	1	1	1	1	1	1
Občanská výchova			-	-	-	-	1	1	1	1
Rodinná výchova			-	-	1	1	-	-	-	-
Zeměpis			1	1	1	1	1	1	1	1
Matematika			2	2	1	2	2	2	2	2
Fyzika			1	1	1	1	1	1	1	1
Chemie			-	-	1	1	1	1	1	1
Tělesná výchova			1	1	1	1	1	1	1	1
Práce s laboratorní technikou			-	-	-	-	1	1	-	-
Francouzský jazyk			-	-	1	1	1	1	1	1
Biologie			1	1	1	1	-	-	1	1
Dovednosti v přírodních vědách			-	-	-	-	-	-	1	1
Informatika a výp. technika			-	-	1	1	1	1	-	-
Estetická výchova - hudební			1	1	1	1	1	1	-	-
Estetická výchova - výtvarná			1	1	1	1	1	1	1	1
Využití digitálních technologií			-	-	-	-	-	-	1	1
Zásady zdravého životního stylu			1	1	-	-	-	-	-	-
20. století pod lupou			-	-	-	-	-	-	1	1
Svět práce			-	-	-	-	-	-	1	1

ŠKOLA: [redacted] Praha 1, [redacted]

Školní rok: 2015 / 2016

Třída: IV. B

VYSVĚDČENÍ O MALÉ MATURITNÍ ZKOUŠCE

Jméno a příjmení: [redacted]

Den, měsíc a rok narození: [redacted] srpen 2000

Rodiště: Praha Kraj: Hlavní město Praha

Rodné číslo: [redacted] Státní občanství: Česká republika

Malou maturitní zkoušku vykonal(a)

z českého jazyka a literatury s prospěchem chvalitebným

z matematiky s prospěchem chvalitebným

z anglického jazyka s prospěchem chvalitebným

ze zeměpisu s prospěchem chvalitebným

v Praze dne 14. ledna 2016

[redacted]
[redacted]
[redacted]

[redacted]
[redacted]
[redacted]

[redacted]
[redacted]
[redacted]

3. Nela

ČESKÁ REPUBLIKA

Gymnázium, Praha 6, IZO:

Obor vzdělání: 79-41-K/81 Gymnázium
 Zaměření: všeobecné Forma vzdělávání: denní
 Školní vzdělávací program:
 Třída: O4.B Ročník: 4. Číslo v třídním výkazu: 28 Školní rok: 2015/2016

VÝPIS VYSVĚDČENÍ

za první pololetí

Jméno a příjmení:
 Datum narození: 2000 Rodné číslo:
 Státní občanství: Česká republika

Chování	velmi dobré
Prospěch v povinných předmětech	
Český jazyk a literatura	chvalitebný
Anglický jazyk	výborný
Španělský jazyk	výborný
Občanská výchova	výborný
Dějepis	chvalitebný
Zeměpis	chvalitebný
Matematika	chvalitebný
Fyzika	chvalitebný
Chemie	chvalitebný
Biologie	výborný
Informatika a výpočetní technika	výborný
Estetická výchova - hudební	výborný
Estetická výchova - výtvarná	výborný
Tělesná výchova	výborný
World is Small*	výborný
Prospěch v nepovinných předmětech	
Drama*	výborný

**Předměty označené hvězdičkou byly vyučovány v anglickém jazyce.*

Zameškané hodiny	Pochvaly a ocenění
celkem: -35- neomluvené: -0-	
celková hodnocení: prospěla s vyznamenáním	
V třídě:	Dne 28. ledna 2016
Podpis učitele:	Třídní učitel:

ČESKÁ REPUBLIKA

Praha 2, **IZO**

Obor vzdělání: 79-41-K/81 Gymnázium

Zaměření: všeobecné Forma vzdělávání: denní

Školní vzdělávací program:

Třída: 4.B Ročník: 4. Číslo v třídním výkazu: 26 Školní rok: 2015/2016

VÝPIS VYSVĚDČENÍ

za první pololetí

Jméno a příjmení:
Datum narození: březen 2001 Rodné číslo:
Místo narození: Pelhřimov Státní občanství: Česká republika

Chování	velmi dobré
Prospěch v povinných předmětech	
Český jazyk a literatura	chvalitebný
Anglický jazyk	chvalitebný
Španělský jazyk	chvalitebný
Latina	dobrý
Občanská výchova	výborný
Dějepis	dobrý
Zeměpis	chvalitebný
Matematika	dobrý
Fyzika	chvalitebný
Chemie	dobrý
Biologie	dobrý
Informatika a výp. technika	chvalitebný
Hudební výchova	výborný
Výtvarná výchova	výborný
Tělesná výchova	výborný
Náboženská nauka	chvalitebný
Prospěch v nepovinných předmětech	
Konverzace v anglickém jazyce	výborný
Konverzace ve španělském jazyce	výborný

Zameškané hodiny	Pochvaly a ocenění
celkem: -37- neomluvené:-0-	
Celkové hodnocení: -prospěla-	
Ředitel školy:	V Praze dne: 28. ledna 2016
Třídní učitel:	Podpis:

gymnázium

This is to certify that

has been awarded

Pass

in the

Key English Test for Schools
Council of Europe Level A2

Date of Examination: NOVEMBER 2014

120 00 Praha 2
school stamp

, testing supervisor

is a secondary school based in Prague, Czech Republic.

The test is modelled after the Key English Test for Schools designed by Cambridge ESOL. The test was put together from past papers and was conducted by the teachers of the school.

GYMNÁZIUM

V Praze 25.6.2015

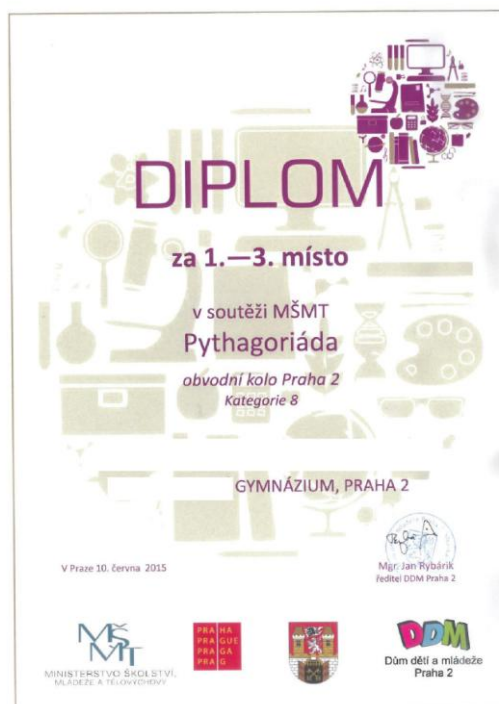
Vážení rodiče,
zákonní zástupci,

sděluji vám, že Vaší děti , žákyni třídy 3.B uděluji v souladu s § 31,
odstavce 1) zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon,

pochvalu třídního učitele.

Důvodem k tomu je účast v soutěži Eurocibus a v matematické soutěži.

třídní učitelka



[illegible]

6. Samuel

ČESKÁ REPUBLIKA

Gymnázium [REDACTED]

Studijní obor: 79-41-K/81 Gymnázium

Zaměření: [REDACTED]

Třída: 4.J

Číslo třídního výkazu: 9

Školní rok: 2015/2016

VÝPIS VYSVĚDČENÍ

za první pololetí

Jméno a příjmení: [REDACTED]

Den, měsíc a rok narození: [REDACTED] listopad 2000

Rodné číslo: [REDACTED]

Místo: Praha

Státní občanství: Česká republika

Chování	velmi dobré
Prospěch v povinných předmětech	
Český jazyk a literatura	dobrý
Anglický jazyk	výborný
Francouzský jazyk	chvalitebný
Občanská výchova	dobrý
Dějepis	chvalitebný
Zeměpis	chvalitebný
Matematika	dobrý
Fyzika	dobrý
Chemie	dobrý
Biologie	dobrý
Informatika a výp. technika	výborný
Estetická výchova - hudební	chvalitebný
Estetická výchova - výtvarná	výborný
Tělesná výchova	výborný
Prospěch ve volitelných předmětech	
Prospěch v nepovinných předmětech	

Zameškané hodiny	
omluvené: 15	neomluvené: 0
Celkový prospěch: prospěl	
V Praze	Dne: 28. ledna 2016
Ředitel školy: [REDACTED]	Třídní učitel: [REDACTED]



DIPLOM

umístění a disciplína: 3. místo - čtyřhra muži

datum a turnaj: 17. 1. 2016 GP C U17


podpis


SOKOL METEOR
RADOTÍN PRAHA

7. Václav

ČESKÁ REPUBLIKA

Gymnázium, Praha 10, [REDACTED]

Obor vzdělání: 79-41-K/81

IZO [REDACTED]

Zaměření: Gymnázium

Forma vzdělávání: denní

Školní vzdělávací program: [REDACTED]

Třída: sekunda B

Číslo v třídním výkazu: 5

Školní rok: 2015/2016

VÝPIS VYSVĚDČENÍ

za první pololetí

Jméno a příjmení: [REDACTED]

Datum narození: 20. červen 2003

Rodné číslo: [REDACTED]

Místo narození: Praha

Státní občanství: Česká republika

Hodnocení výsledků vzdělávání za 2. ročník

Chování	velmi dobré
Prospěch v povinných předmětech	
Český jazyk a literatura	chvalitebný
Anglický jazyk	výborný
Španělský jazyk	chvalitebný
Konverzace ve španělském jazyce	chvalitebný
Výchova k občanství	chvalitebný
Dějepis	dobrý
Zeměpis	chvalitebný
Matematika	chvalitebný
Fyzika	chvalitebný
Přírodopis	chvalitebný
Využití digitálních technologií	výborný
Hudební výchova	výborný
Výtvarná výchova	výborný
Tělesná výchova	výborný
Prospěch v nepovinných předmětech	

Zameškané hodiny:	celkem -7- , z nich neomluveno -0-
Celkové hodnocení:	-prospěl-

V Praze dne 28. ledna 2016

Ředitel školy: [REDACTED]

Podpis ředitele : _____

Podpis třídní učitelky / třídního učitele : _____

POCHVALNÝ LIST

za vzornou reprezentaci školy

V Praze 28. ledna 2016

třídní profesorka



ČESKÝ BADMINTONOVÝ SVAZ

UDĚLUJE
DIPLOM

za 3. místo

ve čtyřhře chlapců
na Mistrovství České republiky
kategorie U13

V Českém Krumlově 6. prosince 2015



Český badmintonový svaz, z.s.
IČ: 262 00 009
Zapsáno v ÚOČ
158 17 Praha 6-Staré
město - badminton@svaz.cz
www.badminton.cz

Procházka

8. Petra

Pololetní klasifikace								
	ročník:		první		druhý		třetí	
	pololetí:		1.	2.	1.	2.	1.	2.
Chování			1	1	1	1	1	
Český jazyk a literatura			2	2	2	1	2	
Anglický jazyk			3	2	2	2	2	
Francouzský jazyk			1	2	2	2	2	
Konverzace ve francouzském jazyce			-	-	2	1	1	
Výchova k občanství			1	1	2	1	1	
Dějepis			2	2	3	2	2	
Zeměpis			1	1	2	2	2	
Matematika			2	2	2	3	2	
Fyzika			-	-	2	2	2	
Přírodopis			2	2	1	2	2	
Chemie			-	-	-	-	2	
Využití digitálních technologií			1	1	1	2	1	
Hudební výchova			1	1	1	1	1	
Výtvarná výchova			1	1	1	1	1	
Tělesná výchova			1	1	1	1	1	

9. Karel

ČESKÁ REPUBLIKA

Gymnázium

Studijní obor: 79-41-K/81 Gymnázium

Zaměření:

Třída: 2.A

Číslo třídního výkazu: 11

Školní rok: 2015/2016

VÝPIS VYSVĚDČENÍ

za první pololetí

Jméno a příjmení:

Den, měsíc a rok narození: . květen 2003

Rodné číslo:

Místo: Praha

Okres: Praha

Státní občanství: Česká republika

Chování	velmi dobré
Prospěch v povinných předmětech	
Český jazyk	chvalitebný
Anglický jazyk	dobrý
Výchova k občanství	dobrý
Dějepis	chvalitebný
Zeměpis	dobrý
Matematika	dostatečný
Fyzika	dobrý
Biologie a výchova ke zdraví	chvalitebný
Tělesná výchova	výborný
Hudební výchova	dobrý
Výtvarná výchova	chvalitebný
Hlavní obor - housle	výborný
Prospěch v nepovinných předmětech	
Sluchová výchova	výborný
Seminář z biologie	výborný
Zameškané hodiny	
omluvené: 33	neomluvené: 0
Celkový prospěch: prospěl	
V Praze	Dne: 28. ledna 2016
Ředitel školy:	Třídní učitel: